Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1851- ed), ...


Digitized by Google

Neue Bahnen

Monatsschrift

für

Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Zugleich

Organ der Freien Vereinigung für philosophische Paedagogik.

Herausgegeben

unter Mitwirkung namhafter Paedagogen

von

H. Scherer,

Schulinspektor in Worms.

XII. Jahrgang. Heft 1. Januar 1901.

Wiesbaden.

Verlag von Emil Behrend.

1901.

Bezugspreis und Einsendungen.

Monatlich erscheint ein Heft im Umfange von 64 bis 72 Seiten. Alle Buchhandlungen und Postanstalten (Zeitungspreisliste Nr. 5155), sowie der Verlag in Wiesbaden nehmen Bestellungen an. Preis für das Vierteljahr (3 Hefte) **2 M.**; Preis eines einzelnen Heftes **1 M.**

Beiträge sind an den Herausgeber **Schulinspektor H. Scherer in Worms** zu senden, Recensionsexemplare an den Herausgeber oder an den Verleger **Emil Behrend in Wiesbaden.**

Inhalt des I. Heftes.

(1. Jeder Verfasser ist für seine Arbeit selbst verantwortlich. — 2. Nachdruck der gröfseren Abhandlungen ist ohne vorherige Verständigung mit der Verlagsbuchhandlung verboten.)

A. Abhandlungen Seite

Socialpädagogik oder Individualpädagogik? Von P. Thieme, Lehrer in Altenburg. (Schlufs folgt) 1

Welche Förderung haben Schule und Lehrerstand Preussens durch die »Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872« erfahren? Von Rektor Danziger in Königsberg i. Pr. (Fortsetzung folgt) 15

Was kann der Schulzeichenunterricht zur sittlichen Bildung und sozialen Wohlfahrt beitragen? Von Adam Schneider in Frankfurt (Bockenheim). (Schluss folgt) 29

B. Rundschau und Mitteilungen

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik. I. 35

Zur Entwicklung der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand. I. 43

Rektoren, beeinflufst die Schrift eurer Lehrer! Von Wich. Laukamm 51

Mitteilungen 55

C. Referate und Besprechungen

Erscheinungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts. Von Lic. theol. Dr. Thomas, Sem.-Lehrer in Osnabrück. (Schlufs folgt) 56

Für Lehrerbibliotheken 67

Litterarische Mitteilungen 71

Beantwortung von Anfragen 71

Bücher und Zeitschriften 72

Hierzu eine Beilage von
Bernhard Teichmann in Erfurt.

NEUE BAHNEN.

Monatsschrift

für

Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Zugleich

Organ der Freien Vereinigung für philosophische Paedagogik.

Herausgegeben

von

H. Scherer,
Schulinspektor in Worms.

XII. Jahrgang. 1901.



Wiesbaden.
Verlag von Emil Behrend.
1901.

Mitarbeiter des XII. Jahrganges.

Die beigefügten Zahlen bezeichnen die Seiten, auf welchen in den einzelnen Heften die Beiträge beginnen.

Bengel 209. — Boy 649. — Danziger 15. 85. 144. 217. 281. — Düsterhoff 602. — Fromm 160. — Gizycki 352. 425. — Kahle 177. 238. — Köppler 329. 408. 457. — Kretzschmar 479. — Knilling 709. — Linde 467. 521. — Martig 734. — Rühlmann 230. 298. — Schmehl 323. — Siegert 337. — A. Schneider 29. 100. — Schmid 137. — Scherer 189. 200. 265. 302. 585. — Schulz 539. — Stade 512. — P. Thieme 1. 73. — Thomas 56. 120. — Zeifsig 580. 658.

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

Seite.

Welche Förderung haben Schule und Lehrerstand Preufsens durch die »Allgemeinen Bestimmungen« vom 15. Oktober 1872 erfahren? Von Danziger 15. 85. 144. 217. 281
Herbarts Verdienste um die Förderung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst. Von R. Köppler 329. 408. 457
Ein amerikanischer Pestalozzi. Von Cl. Düsterhoff 602
Die schweizerische Volksschule. Von Martig 734

2. Grundwissenschaften der Pädagogik.

Philosophische Rückblicke auf das ausgehende Jahrhundert. Von Dr. Schmid 137
Neue Bahnen. VIII. (Sittliche Entwicklung des Menschengeschlechts; Individualisierung und Sozialisierung). Von H. Scherer 200. 265
Historischer Materialismus und pädagogische Wissenschaft. Von Hr. Schulz 539
Neue Bahnen. IX. (Formen des Gemeinschaftslebens). Von H. Scherer 585
Individualität — Originalität — Charakter — Persönlichkeit. Von L. Boy 649

3. Allgemeine Pädagogik.

Sozialpädagogik oder Individualpädagogik. Von P. Thieme . . 1. 73
Einige Bemerkungen zur Frage des Gedächtnisses. Von E. Siegert 337
Kunst und Pädagogik. Von E. Linde 467. 521

Seite.

4. Besondere Pädagogik.

Was kann der Schulzeichenunterricht zur sittlichen Bildung und sozialen Wohlfahrt beitragen? Von A. Schneider . . 29. 100
Welche Gründe sprechen für und welche gegen den halbstündigen Unterricht in der Grundklasse? Von R. Fromm 160
Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. Von J. Bengel . . 209
Kunstpflege in der Schule. Von P. Rühlmann 230 298
Der Moralunterricht in der französischen Volksschule. Von P. v. Gizycki 352. 428
Das Schulrecht in Deutschland und Preufsen. Von Fr. Kretzschmar 479
Wortkunde in der Formenkunde. Von Zeifsig 658. 713

B. Rundschau und Mitteilungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik. (Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen; Protestantismus und Volksschule; Zur Geschichte der deutschen Volksschule; Reform des Schulwesens im Kurfürstentum Mainz; Geschichte des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert) 35. 436
Strömungen auf dem Gebiete des aufserdeutschen Schulwesens (Frankreich; Englisches Schulwesen) 104. 382
Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Schulwesens (Lehrerbildung; Fortbildung; Universitätsreform; Volkshochschule; Lesehalle; Preufs. Kultusminister und das Ordenswesen; Volksbildung und Volkssittlichkeit; Hauswirtschaftlicher Unterricht; künstlerische Erziehung) 166. 234. 363. 507
Ein Gang durch die pädagogische Abteilung der Pariser Weltausstellung 177. 238
Strömungen auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens . . . 621
Fröbels Erziehungsmethode in ihrer neuesten philosophischen Begründung durch Frohschammer 111

2. Grundwissenschaften der Pädagogik.

Der historische Materialismus 247. 314
Im Kampf um die Weltanschauung 426
Der naturalistische Individualismus 630. 682
Kinderpsychologie 763

4. Besondere Pädagogik.

Zur Entwickelung der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand. I. II. 43. 499. 744

Seite.

Rektoren, beeinflufst die Schrift eurer Lehrer 51. 186
Zum Handfertigkeitsunterricht 117. 302. 494. 753
Wandlungen in den Methoden und Wissenschaften 187
Volkstum, Volkssprache, Volksdichtung 320
Zum elementaren Sprachunterricht 370. 431
Volksunterhaltungsabende 444
Zur Reform der Mädchenpensionate 445
Jugendfürsorge 485. 616
Besoldungsverhältnisse in Hessen 571
Die Neugestaltung der Lehrerbildung und die neuen Prüfungsordnungen in Preufsen 702

C. Referate und Besprechungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

Geschichte der Philosophie 260

2. Grundwissenschaften der Pädagogik.

Physiologie, Psychologie und Logik 193
Philosophie 198. 262. 389. 451. 516
Ethik und Soziologie 254

3. Allgemeine Pädagogik.

Zur Sozialpädagogik 447

4. Besondere Pädagogik.

Lehrerbildung 774
Religionsunterricht 56. 69. 70. 120
Litteratur 67. 68. 69. 260. 262. 263
Gesundheitspflege 71
Naturkunde 197. 198. 583
Geographie 198. 385. 768
Handarbeits- und Zeichenunterricht 256. 389
Geschichte 258. 647
Mathematik 323
Formenkunde 580. 636
Rechenunterricht 709
Deutsche Sprache 326. 383. 388. 448. 475
Wandschmuck 444
Zeichenunterricht 512
Fortbildungsschule 640
Jugend- und Volksschriften 132. 193. 324. 390. 644
Lehrmittel 199. 519. 583

Seite.

5. Mitteilungen.

Ratgeber für Mittelschul- und Rektorprüfung etc. 71
Ratgeber für Fortbildung in Religion 134
Ratgeber für Fortbildung in Mathematik 199. 646
Körperliche Züchtigungen 199
Ratgeber für Fortbildung in der Geographie 768

6. Bücher und Zeitschriften.

Neue Erscheinungen 72. 136. 200. 328. 456. 520. 648. 776
Bücheranzeigen (Verschiedenes; Turnen und Spielen; Stenographie; Gesang) 264. 392. 584
Zeitschriften 261. 387. 518

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 1. *Januar* 1901. **XII. Jahrg.**

Socialpädagogik oder Individualpädagogik?

Von **P. Thieme**, Lehrer in Altenburg.

Kennwort:
»Ans Vaterland, ans teure, schliefs dich an!«

Individuum und Gesellschaft sind die beiden Objekte, die zwecks einer entscheidenden Antwort auf die Frage ins Auge gefafst sein wollen. Der Gesichtspunkt, unter welchem sie betrachtet werden sollen, ist der pädagogische. Damit ist die Betrachtungsweise scharf abgegrenzt gegen eine solche anderer Interessenten, die, wie beispielsweise Richter und Naturforscher, die gleichen Objekte von ihren, d. h. von anderen als pädagogischen Standpunkten aus betrachten können. Es ist also eine Betrachtung des Individuums sowohl wie auch der Gesellschaft nur insoweit erforderlich, als es im Interesse der Pädagogik liegt. Diese wird alsdann mit dem gegenseitigen Verhältnisse jener als mit dem Gegebenen zu rechnen haben, sei es, dafs sie in ihm Bedingungen bei ihrer Zwecksetzung zu beachten hat und demgemäfs sich Förderung in ihrer Wirksamkeit versprechen darf, oder sei es, dafs sie sich in der Wahl ihrer Mittel und Wege auf jenes Verhältnis angewiesen sieht. Schliefslich mufs das Verhältnis zwischen dem einzelnen Menschen und der Gesellschaft entscheiden, ob »Individualpädagogik oder Sozialpädagogik«, oder aber, ob beide vielleicht nicht nur berechtigt sind, sondern vielmehr notwendigerweise vereinigt werden müssen.

Die pädagogische Theorie scheint das gegebene Verhältnis nicht immer beachtet zu haben. Gerade gegenwärtig ertönt der Ruf: Hie Individualpädagogik! Hie Sozialpädagogik! Am deutlichsten geht die ungenügende Beachtung jenes Verhältnisses daraus hervor, wenn z. B. Diesterweg schlankweg unter die Individualpädagogen gerechnet wird, indes die Sozialpädagogen ihn gleich nachdrücklich zu den ihrigen zählen.

Welche sind denn nun die besonderen pädagogischen Gesichtspunkte, unter denen das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft ins Auge zu fassen ist?

Nach drei Seiten wirkt die Pädagogik auf den Menschen ein: in leiblicher, intellektueller und in sittlich-religiöser Hinsicht. Und so ergeben sich dreierlei Gesichtspunkte: der physische, der psychologische und der ethisch-religiöse.

Bevor jedoch in diese Betrachtung eingetreten werden kann, mufs erst noch entschieden werden, welche der zahlreichen Gesellschaftsverbände hierbei in Frage kommen. Auf den ersten Blick lassen sie sich einteilen in Natur- und Kulturverbände. Zu jenen zählen Familie und Volk, zu diesen die Kirche, die bürgerlichen und politischen Gemeinden, ohne von anderen, wie Handelsgesellschaft u. dergl. zu reden. Jene werden zum Unterschiede von diesen auch besser Gemeinschaften zu nennen sein. Diesen kann, jenen mufs das Individuum zugehören, in diese wird es im Laufe seines Lebens eingeführt, in jene wird es hineingeboren. Schon dieser Umstand weist darauf hin, dass die Naturgemeinschaften hier in erster Linie in Betracht zu ziehen sind. Dazu kommt noch, dafs die Familie in mancherlei Hinsicht, in wirtschaftlicher beispielweise, das Vorbild für andere abgiebt. Vor allem aber gehört der einzelne Mensch als Glied des Volkes auch dem engeren Kreise der Familie an, andererseits tritt er als Glied des Volkes auch in ein Verhältnis zu anderen Völkern und zur ganzen Menschheit als des gröfsten Kreises; obendrein verschränken sich Familie und Volk einerseits mannigfach mit Gemeinde, Kirche und Staat andererseits; infolgedessen macht sich in Familie und Volk auch der Einflufs der Kulturgesellschaften auf das Individuum und umgekehrt der des einzelnen Menschen auf jene bemerkbar. Aus diesen Gründen wird es erlaubt sein, das Individuum hauptsächlich in seinem Verhältnisse zu den Naturgemeinschaften im Auge zu behalten.

Wenn jetzt als eine neue Frage die aufgeworfen wird, welches denn eigentlich der Gegenstand der Erziehung sei, ob die Gesellschaft oder das Individuum, so entfernt sich die vorgenommene Untersuchung nicht von dem bereits festgestellten Wege, sondern nähert sich ihrem Ziele.

Die Antwort wird sich aus einer Prüfung der beiden Objekte in ihrem äufseren Verhältnisse zu einander ergeben. Bleiben

wir zunächst bei der Familie. Haben wir denn in ihr sowohl eine Gesellschaft wie auch Individuen in gleichem Sinne vor uns? Dem scheint nur so; denn das Vorhandensein der Familie ist doch ein anderes als das ihrer Einzelwesen. Diese sind leibhaftig vorhandene Wesen, die Familie aber nicht. Gleichwohl kann das Dasein derselben nicht geleugnet werden, es mufs folglich ein anderes als das der Einzelpersonen sein. Was ihr den Charakter der Wesenheit, der Realität verleiht, das sind die Beziehungen zwischen — nicht irgend welchen Einzelnen, als machten sie in einem nur räumlichen Zusammen. als eine Aggregation oder eine addierte Summe ihrer selbst schon eine Familie aus — sondern zwischen leibhaftigen Einzelmenschen, die zugleich Vater, Mutter und Kinder sind. Die Beziehungen, die in ihrer Natur sich wesentlich von einander unterscheiden — denn die Beziehungen des Kindes zur Gesamtheit sind andere, als die des Vaters oder die der Mutter zu ebenderselben — fafst die Sprache in dem Wort Familie zusammen. Wie weiter in dem Worte Vater lediglich die Beziehungen der darunter verstandenen Einzelperson zu einer zweiten, dem Kinde, abgegrenzt werden, so schliefst dasselbe Wort alle weiteren Beziehungen, die ebendieselbe Person, sei es als Bürger, Nachbar, Soldat usw. eingegangen sein mag, aus. Wie nun die Familie, so ist überhaupt keine Gesellschaft denkbar noch vorhanden, unabhängig von den einzelnen Individuen, aus denen sie sich zusammensetzt, ebensowenig darf sie als eine blofse Summe solcher angesehn werden. Das verbietet übrigens das Wesen des Individuums, das eine reine Abstraktion ist; thatsächlich giebt es keinen einzelnen beziehungslosen Menschen.

Was bedeutet dieser Sachverhalt für die Pädagogik? — Der eigentliche Gegenstand der Erziehung ist der Einzelmensch, wenigstens der unmittelbare. Wer die Gesellschaft erziehen will, mufs sich schlechterdings an den einzelnen Menschen wenden. Fällt zugleich bei Erziehung des einen ein Erfolg auch für einen zweiten ab, so bildet dieser mit jenem zwar eine Gesellschaft, insofern sie nämlich ein Gut gemeinsam geniefsen und dazu sich vereinigt haben oder vereinigt worden sind, aber der zweite ist genau in dem Sinne wie der erste, und zwar als einzelner, Gegenstand der Erziehung. Dabei bedeutet die Mittelbarkeit nur einen graduellen Unterschied von der Unmittelbarkeit.

Verweilen wir dabei noch einen Augenblick. Da der Erziehung im Individnum der Gegenstand gegeben ist, so erwächst ihr die Aufgabe, die Natur desselben zu studieren. Bei dem Studium beobachtet sie Gesetze, nach welchen die Lebensprozesse des Individuums verlaufen. Sie findet in ihm Anlagen und Kräfte vor, ein bestimmtes Naturell, Neigungen, Temperament und Talent. Neben den guten Qualitäten wuchern auch schlechte. Und — was noch wichtiger ist als ihr bloſses Vorhandensein — diese Qualitäten besitzt es nicht als Individuum, als Abstraktion, sondern als konkretes Glied in einer unendlichen Kette von anderen konkreten Individuen, verhältnismässig unbeschränkt nach Zeit und Raum, in Bildung und Kultur. In der harmonischen Ausbildung der guten, d. h. der gesellschafterhaltenden und -fördernden Vermögen, in der Niederhaltung und, wenn möglich, in der gänzlichen Vernichtung der schlimmen, d. i. der gesellschaftverderbenden Anlagen erblickt die Erziehung ihre praktische Aufgabe. Als Ziel schwebt ihr ein sittliches Idealindividuum als Muster und Maſs für den Einzelmenschen einerseits und eine sittliche Idealgesellschaft für deren Vereinigung andererseits vor. Indem die praktische Pädagogik unter stetigem Gehör der theoretischen die Individuen diesem Musterbilde, soweit deren Anlagen zu hoffen berechtigen, nachbildet, nähert sie auch die jeweilige Gesellschaft ihrem Ideale. Ziel und Weg werden von dem zu erziehenden Individuum her bestimmt. Das ist Individualpädagogik, d. i. die auf das Individuum gerichtete Erziehungskunst, wobei von diesem aus Art, Methode und Grad der Erziehung bestimmt werden. Sie nimmt den einzelnen Menschen mehr oder weniger als selbstthätiges, »rationelles« Wesen, findet jene Anlagen und Kräfte in ihm, ohne aber nach einem weiteren Woher derselben zu fragen.

Es ist nicht zu leugnen, daſs die Individualpädagogik ihre Verdienste aufzuweisen hat. »Forderungen wie jene, die Kindesnatur zu belauschen, der Sinnesthätigkeit eine Rolle zuzuweisen, die eigne Erfahrung des Kindes zum Ausgangspunkte, seine Selbstthätigkeit zur steten Mitarbeit des Unterrichts zu machen, die wissenschaftliche und didaktische Methodik zu unterscheiden — zeigen psychologischen Blick, haben spezifische Aufgaben der Unterrichtskunst ans Licht gestellt und als Fermente der Methodik gewirkt.«[1]) Bei der Unterrichtsarbeit kommt es ihr

[1]) Willmann, Didaktik I. S. 36.

vor allen Dingen auf das eigne Anschauen und Prüfen, auf das eigne Denken und Urteilen des Zöglings an, stets wird an seinen eignen Verstand appelliert. Hinsichtlich der Quelle des Erkenntniserwerbs führt sie zum Sensualismus. — Locke. — Indem der Unterricht bis ins Kleine hinein seine Thätigkeiten der psychischen Natur des Zöglings anpafst, erreicht er eine tüchtige formale Schulung, eine hohe Intelligenz, gewinnt beim Schüler ein lebhaftes Interesse. Der Lehrer tritt hierbei möglichst zurück; Selbstsuchen, Selbstthun, Selbstfinden, Selbstberichtigen ist die Hauptsache. Die Unterrichtsstoffe und die Zuchtmittel haben für die Individualpädagogik nur insofern Wert, als sie dieselben zur Erreichung der im Individuum beschlossenen Ziele nicht entbehren kann. In einer individualistischen Richtung bewegt sich beispielsweise der Neuhumanismus, wenn er dem Unterrichte in den Sprachen eine in allen Richtungen formal bildende Wirkung zuschreibt. Was die Charakterbildung anlangt, so wohnt dem Individualprinzip die Tendenz inne, mehr die subjektive Seite des Charakters auszubilden. Je mehr der Erzieher zurücktritt und je weniger er damit zugleich die Vermittelung und Fühlung zwischen Zögling und Gesellschaft übernimmt, beziehungsweise herstellt, um so mehr verliert sich die sittliche Wirkung der Erziehung im Individualismus, der die Lebensaufgaben, ohne einen Blick um sich auf die Gesellsellschaft zu thun, blofs mit Rücksicht auf das Individuum stellt. Die Neigung wird verstärkt durch die bereits angedeutete Wahl der Bildungsstoffe ohne Rücksicht auf die Gemeinschaft. — Rousseau. — Wird das Individuum so zu der alles bestimmenden Macht erhoben, dann nimmt seine Bildung eine der Selbstbildung ähnliche Natur an, über die Lazarus Lotze urteilen läfst: »Sich selbst ausbilden und aus sich einen vollkommenen Menschen zu machen, mag allerdings leicht als der Inbegriff aller menschlichen Aufgaben erscheinen; nichts destoweniger werden wir doch zugeben müssen, dafs dieser Sinnesart, die teils mit instinktiver Unbefangenheit, teils mit doktrinärem Selbstbewufstsein nur das eigne Wesen zu einem plastisch schönen Ganzen auszugestalten sucht, das eine Element der Sittlichkeit, die Hingebung und Selbstaufopferung fehlt. Und diese Bemerkung gilt . . . . als ein Egoismus feinerer Art, ... als ein solcher mufs doch auch jene bestehende Selbsterziehung gehalten werden, welche zwar

überall das Gute und Edle sucht, aber doch nur darum, damit alle Ornamente der Tugend sich an dem besonders lieben Punkte vereinigen, den wir unser Ich nennen. Alle Pflichten, die diese Gesinnung sich selbst auferlegt, erscheinen ihr als Pflichten, die sie auch nur gegen sich selbst zu erfüllen hat; die Würde der eignen Persönlichkeit ist der Zweck, dem jede Anstrengung des Lebens gewidmet wird.«[1]) Bei dem unbeschränkten Individualprinzip kann ein völliger Bruch mit der Vergangenheit eintreten; die Erziehung läuft Gefahr, die erziehliche Eingliederung des Individuums in die Gemeinschaften zu versäumen. Auf religiösem Gebiete liefert die intellektualistische Neigung der Individualpädagogik das Individuum dem Rationalismus in die Arme, der auch den Glauben an die Offenbarungsthatsachen von der Kritik abhängig macht.

Diese Schwächen fordern eine reichliche Erweiterung der Individualpädagogik nach der sozialen Seite hin. Die auf das Individuum zu dessen allseitiger Ausbildung gerichtete Erziehungskunst mufs nach Art, Methode und Grad von der Gesellschaft her bestimmt werden. Nur darf ein Ausgleich nicht zur Aufhebung des Individualprinzips führen, etwa so, dafs alle individuelle Eigenart ausgeglichen würde. Lehrt das doch schon ein flüchtiger Blick auf die Gesellschaft mit ihrer wunderbaren Vielseitigkeit, deren Entfaltung auf der Bahn der Differenzierung oder Arbeitsteilung unaufhaltsam weiter schreitet. Nichts erheischt die Aufrechterhaltung des individualen Prinzips mehr als das soziale selbst. Die Gesellschaft braucht rezeptive und produktive Naturen, Menschen des Gedankens und der That, sie bedarf tüchtiger Bürger für den Staat, Verehrer und Schöpfer der Kunst und Wissenschaft, empfängliche und aktive Glieder für die Kirche, sie benötigt der Staatsmänner, der Handwerker und Bauern, der Arbeitgeber und -nehmer, kurz ihr Bestand beruht auf Individuen, die ihren gesamten Kulturbesitz einerseits zu erhalten und zu bewahren gewillt sind, anderenteils zu mehren vermögen. Und immer wieder sollen alle Einzelnen, wennschon ein jeder blofs ein kleines, ja vielleicht ein recht kleines Glied im Getriebe des Ganzen wäre, den Sinn für die Gesamtheit nicht verlieren, noch den einzelnen Seiten der Gesellschaft gefühllos gegenüber stehen. Die konsequente Indi-

[1]) Lazarus, Leben der Seele I. p. 17 f.

vidualpädagogik übersieht, dafs jene Anlagen und Kräfte, um deren Emporbildung sie sich bemüht, dem Individuum als solchem noch nicht zukommen, dafs es dieselben erst besitzt als Glied des Ganzen und dafs sie sich nur erst in der Gesellschaft entwickeln können. Die Menschwerdung des Menschen ist an ein Leben in der Gemeinschaft geknüpft. Das belegt bereits Komenius im 6. Kap. seiner grofsen Unterrichtslehre mit Erfahrungsthatsachen. Die mit ihrem vorwiegend auf die Zukunft gerichteten Blicke betriebene Pädagogik mufs an Rücksichtnahme auf die Vergangenheit gemahnt werden. Das thut Willmann.[1]) »Insofern die Erziehung das heranreifende Geschlecht fürsorgend und fördernd in seiner Entwicklung begleitet, ist ihr Blick in die Zukunft gerichtet; aber, dem Doppelantlitze des Janushauptes vergleichbar, schaut sie zugleich in die Vergangenheit, auf die Kette der Geschlechter, welcher sie ein neues Glied anfügt, und auf die überkommenen Güter der Gesittung, die sie wie ein Fideikommifs zu erhalten und weiterzugeben beflissen ist. So ist sie auch Pflichtausübung im doppelten Sinne: Ausübung einer Liebespflicht gegen die Nachkommenschaft und einer sozialen Pflicht gegen die Lebensgemeinschaften und Träger der Gesittung, an welche sie die Jugend gleichsam abliefert, damit dem Gemeinwesen die Bürger, der Gesellschaft die arbeitenden Kräfte, der Nation die Volksgenossen, dem Glaubensverbande die Verehrer nicht ausgehen. Zu dem individualen Ethos gehört untrennbar das soziale.« Gleichbegründet ist die andere Mahnung, den Unterricht aufser in die individual-ethische auch in die sozial-ethische Richtung zu lenken. »Alles Lehren und Lernen arbeitet mit Werten, denen nicht genug gethan wird, wenn man sie als Bildungsmittel, nur bestimmt im Subjekte etwas auszurichten, auffafst, die vielmehr als ein Lehrgut zu gelten Anspruch erheben, welches erhalten und fortgepflanzt sein will. Die Stätte dieses Gutes, der Träger dieser Werte ist nun freilich auch das menschliche Bewufstsein, aber nicht ein einzelnes, sondern ein kollektives, und das Einzelbewufstsein sofern es sich damit erfüllt, erscheint dienend einer Arbeit der Generationen eingereiht. Diese Arbeit ist eine ethische, aber doch anderer Art, als die auf die Ethisierung des Individuums gerichtete; wenn die letztere einen individual-ethischen Charakter hat, so ist jene als eine sozial-ethische zu bezeichnen.«[2])

[1]) a. a. O. I. S. 19. [2]) a. a. O. II. S. 23.

Die Forderung einer Erweiterung der Individualpädagogik nach der gesellschaftlichen Seite hin liegt begründet in dem wechselseitigen Verhältnisse zwischen Individuum und Gesellschaft. Welches ist das physische Verhältnis der beiden?

Auf Grund der einleitenden Darlegung darf schon gesagt werden: einerseits ist die Gesellschaft individualer Natur, d. h. sie setzt sich aus Einzelnen zusammen, ihr Dasein wird von ihnen repräsentiert, andererseits ist die Einzelperson sozialer Natur. Jenes bedarf weiter keines Nachweises; denn, wie oben gezeigt, besteht die Gesellschaft an sich nicht neben oder aufser den Individuen. Ebensowenig besteht eine Kommune, eine Kirche, ein Staat, ein Volk an sich, alle existieren in den einzelnen leibhaftigen Bürgern, Gläubigen, Unterthanen. Nur dem Einwande, der in dem Worte Volkskörper auftritt, soll begegnet werden.

Soweit in dem Worte eine Analogie zum Ausdrucke kommt, besteht sein Gebrauch zurecht. Wie beim Einzelorganismus, so liegen auch am Volkskörper den einzelnen Gliedern als Organen bestinmte Teilpflichten zur Erhaltung des Ganzen ob. Hier wie dort sind Organe mit der Beschaffung von Erhaltungsstoffen, andre mit deren Umwandlung in brauchbare, wieder andere mit Abstofsung verbrauchter Stoffe betraut; hier wie dort ist der ungestörte Lebensprozefs des einen Organes durch die Gesundheit der andern und des Ganzen bedingt; hier wie dort nehmen die einzelnen Organe in gesundem Zustande keinerlei Notiz von einander, bis eine irgendwo eingetretene Störung sie auf einander aufmerksam macht. Die Veranlassung zu der Analogie hat eine durchgängige Gleichheit in allen Einzelorganismen gegeben: die Gleichheit in den physischen Lebensfunktionen und die in den beiden wirkende Kontinuität des Fortbestandes.

Umgekehrt ist das Individuum sozialer Art. Das hat der Dichter vom Donaustrome sinnig dargestellt in seinem »Erkennen«. Der Sohn des Hauses kehrt nach jahrelanger Abwesenheit ins heimatliche Dorf zurück. Jugendfreunde und Bechergenossen vermögen in dem gebräunten Antlitze nicht das altbekannte zu erkennen. Weder dieses noch das so kurze »Gott grüfs euch!« sind für das Mütterchen Hindernisse, in dem Wanderburschen ihren Sohn zu finden, ihr Kind mit einer Haltung, einer Gangart, einem Auge, einem Tonfall der Stimme, einer Stirne, kurz, mit Attributen, wie sie nur ihm im Unterschiede von anderen

gleichalterigen Burschen des Ortes eignen. Es sind Familienmerkmale; dank ihrer erkennt man in dem Kinde die Eltern, in den Eltern das Kind, in dem Bruder die Schwester. Von analoger Bedeutung sind die Nationalmerkmale. Wenn auch zuweilen ein Glied aus der Linie tritt, so wird damit doch nur die Regel bestätigt. Die Ausprägung gewisser Typen findet ihre Erklärung in der Fortpflanzung. Und welch wichtige Rolle spielt in dieser Beziehung nicht die damit Hand in Hand gehende Erblichkeit!

Darauf sowie auf der Nachahmung beruht das psychische Verhältnis zwischen der Individual- und der Gesamt- z. B. der sogenannten Volksseele. Die Realität kommt beiden nicht in gleicher Weise zu. Ein anderes Leben lebt sie als Einzelseele, ein anderes in ihrem Wechselverhältnisse zur Gesamtseele; ihr Denken, Fühlen und Wollen ist ein anderes als das der letzteren. Sie macht gewissermassen ein Organ dieser aus und weist als solches andere Triebe auf, steckt sich auch andere Zwecke und Ziele. Gewiss lässt sich eine Kollektivseele unabhängig von den sie konstituierenden Einzelseelen nicht denken, gleich widersinnig aber ist es, sich dieselbe als bloſse Summe aller einzelnen Seelen vorzustellen. Beide sind reale Wesen; ihr Wesensunterschied tritt sofort hervor, wenn man nach Analogie der Individualseele nach dem Sitze der Volksseele fragt. Die Analogie lässt sich weiter verfolgen. Wie nach der physiolgischen Psychologie die Seele zu bestimmten Thätigkeiten sich ganz bestimmter Hirn- und Nervenpartien bedient, so bedient sich die Gesamtseele der einzelnen Seelen als ihrer Organe. Sobald die Individualseele ein Leben lebt, das, wenn auch nur teilweise in einem Für-andere -denken -fühlen und -wollen besteht, so ist sie als Einzelseele zugleich auch Sozialseele. Dieses Füreinandersein hat eine gewisse Gleichheit der einzelnen Seelen zur Voraussetzung. Dank ihrer kam und kommt die Gesellschaft zu gleichen Resultaten der Forschung auf den Gebieten der Wissenschaft und Kunst, gelangte und gelangt sie zu gleichen Gesetzen der Ethik, Ästhetik und Logik; auf sie gründet sich die Hoffnung auf eine Vereinigung aller in einem Glauben. Gewiſs ist diese Gleichheit vom Standpunkte des Einzelnen nur eine relative, innerhalb welcher ebenso viele individuelle Fälle Raum finden, wie die Gesamtheit Individuen zählt; aber von der Gesamtheit her betrachtet, ist sie doch eine allgemeine.

Wenn dem so ist, so mufs die Kultur im allgemeinen und die Ethik im besonderen als Schöpfung der Gesellschaft bezeichnet werden. Das führt zur Betrachtung des Individuums und der Gesellschaft in ethisch-religiöser Hinsicht. Auch da liegt ein wechselseitiges Verhältnis vor.

Denken wir, um dem näher zu treten, an die Sitte, die, sofern das ganze Volk daran teil hat, als »Volkssitte« herrscht. Ist sie wirklich Volkssitte? War sie es immer? Seit wann ist sie es? Obschon sie von den Einzelnen als Gesamtheit geübt wird, ist doch die Frage berechtigt, welchen Anteil trotzdem der Einzelne an ihr habe. Nun, zunächst den, dafs er sie durch seine persönliche Pflege am Leben erhält, dafs er weiter als Mittelglied zwischen vergangenen und zukünftigen Geschlechtern einerseits der Empfangende, andererseits, obschon nicht der Gebende, so doch der Übermittler ist. Das setzt sein Wissen um die Sitte voraus, wobei er ihre Zweckmäfsigkeit noch dahingestellt sein lassen kann. Mag er sodann an ihr Geschmack finden oder nicht, mag er sich somit für oder gegen sie entscheiden: in jedem Falle ist es seine selbsteigne That. Selbst den Fall gesetzt, dass ein zweiter es ihm gleich thut, so bleibt sie dennoch aus dem nämlichen Grunde speziell seine individuelle That, entsprungen seiner eignen Wahlfreiheit; im Annahmefalle pflegt er die Sitte und erhebt sie so zur Würde der eigenen. Damit aber hat er doch vor seinen Volksgenossen nichts voraus? Es ist zu antworten: Abgesehn davon, dafs er eben damit sein Einzeltum dem Volkstume unterordnet, ohne seine Individualität aufzugeben, nein, um vielmehr dadurch dieselbe zu bereichern, nötigt der Einwand, nach einem noch höheren Grade der Individualität der Sitte zu suchen. Ein solcher kann liegen in der individuellen Deutung der Sitte seitens des Einzelnen, ferner in dem persönlichen Gefühlswerte, den der Einzelne als solcher oder als Glied der Gesellschaft ihr beimifst, weiter in dem subjektiven Grade des Ernstes, in welchem sie geübt wird u. s. w. Die höchste Individualität kommt der Sitte natürlich in dem Bewustsein ihres Erfinders zu. Wie? Des Erfinders?

Ist die Sitte auch das Werk eines Erfinders? Allerdings; nur mufs man nicht von einem Erfinder der Sitte, wohl aber von Erfindern der einzelnen Sitten reden. Ihre Ausprägung ist zwar ebenfalls an das Volk geknüpft, allein das will doch nichts

anderes bedeuten, denn an Einzelpersonen. Wir pflegen das Haupt zu entblöfsen, dem Vertrauten die offene Hand zu bieten, dem Oberen die Zeit zu segnen, im Gebete eine bestimmte Haltung anzunehmen usw. All diese Sitten werden ererbt, gepflegt und überliefert von jedem Einzelnen unter den eben dargelegten Umständen; aber Einer mufs sie doch zuerst geübt, mithin erfunden haben, womit nicht behauptet werden soll, dafs er sie in ihrer gegenwärtig ausgeprägten Gestalt gegeben hat. Ihr Dasein müssen sie ebenso einem Einzelnen verdanken, wie eine bestimmte Person zum erstenmale die Kornblume zum Ausdrucke einer bestimmten Gesinnung, eines bestimmten Gefühles verwendete, wodurch sie zur Erfinderin eines unter allen deutschen verbreiteten Brauches geworden ist. Mit Paulsen bezeichne ich als „Sitten alle willkürlichen Verhaltungsweisen, welche von allen Individuen eines Stammes in gleicher Weise geübt werden, mit Einschlufs derer, die auf späterer Entwickelungsstufe als Recht und Gesetz aus dem Gebiete der Sitte ausgesondert worden sind.«[1]) Was für das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in physischer Hinsicht die Fortpflanzung und Vererbung, in psychischer diese und die Nachahmung, das bedeutet in kultureller Hinsicht die Tradition, so jedoch, dafs in den höheren Prozessen die niederen immer auch zugleich fortwirken.[2]) Ganz dasselbe, was eben an einem Beispiele der Sitte gezeigt wurde, wiederholt sich auf allen Gebieten des menschlichen Geisteslebens. Der Einzelne findet bei seiner Geburt die Welt vor, vermöge seiner Anlagen erfafst er sie geistig, stellt sich ihr als einem objektiv Gegebenen gegenüber, kraft seiner Willensfreiheit beläfst er sie oder gestaltet sie um nach eigenen und damit individuellen Ideen. — Paulus, Luther. — »Der Geist, sagt Hochegger, »wird im Einzelnen geboren, erhebt sich aber sofort über denselben. Der Geist objektiviert sich nämlich in Sprache, Denkmälern, Religion und Sitte; das successiv Entstehende wird koexistierend, erhält sich und tritt als objektiv bestimmender Inhalt und Form dem Individuum gegenüber.«

So erscheint auch die Sprache als Schöpfung Einzelner, die Gemeinschaft aber als ihr Träger, ihr Besitzer. In dem Worte verwendet sie allgemein die hörbare und sichtbare Form für

[1]) Paulsen, System der Ethik. I. S. 313.

[2]) Vergl. Parde, Les lois de l'imitation.

Vorstellungen und Gedanken, die als geistiger Besitz des einen sich durchaus nicht mit den gleichen des anderen desselben oder eines fremden Volkes decken. Das Tier z. B. das der Latiner nach der Zeit seiner Bewegung, der Deutsche nach der Art derselben, der Franzose nach der Art seiner Bekleidung, beide letzteren aufserdem noch nach seiner Ähnlichkeit mit einem anderen Tiere bezeichnen, erscheint dem ersten als ein abendlicher Schwärmer — *vespertilio* — dem andern als eine flatternde Maus, dem dritten als eine kahle — *chauve-souris.* Derartige individuelle, abweichende Vorstellungen finden sich innerhalb der Muttersprache genug. In den Einzelnen tritt die Sprache in die wirkliche Erscheinung, und doch hat sie ihr wahrhaftes Dasein nur im gegenseitigen Verständnisse aller Einzelnen, d. i. der Gemeinschaft. Die eigentümlichen psychischen Prozesse, die Anwendung psychologischer Gesetze kommen in den Einzelnen zur Vollziehung; trotzdem besitzt das Volk, die Sprachgenossenschaft, die Sprache; der Volksgeist ist ihr eigentliches Subjekt. Jene Prozesse und Gesetze eignen nicht dem Individuum als solchem, sondern der Gesamtheit. Jede Sprache drückt allem geistigen Inhalte, der in ihr ausgesprochen wird, den Stempel der Eigentümlichkeit auf, sie ist charakteristisch für die Intelligenz nicht nur, sondern sogar für die sittliche und ästhetische Fassung der Begriffe; aber all dieses Charakteristische, welches jedem sprechenden Individuum anhaftet, um es von allen in anderen Zungen redenden zu unterscheiden, ist doch kein Kennzeichen für dies Individuum als solches, sondern nur für seine Gattung.« [1])

Was die durchgängige Gleichheit der Elemente in der Vielheit der Geister innerhalb eines Volkes für Erzeugung seiner besonderen, das bedeutet sie innerhalb der gesamten Menschheit für die der Gesamtkultur. Allezeit wird der Einzelne gepriesen wegen der abschliefsenden Lösung eines Problemes, ob der endgültigen Feststellung einer Wahrheit, wegen vollendeter Darstellung einer Idee. Mit Recht! Gerechter noch wird die Geschichte jedoch, wenn sie auch schon dem Fragesteller, dem, der das Bedürfnis darnach zuerst empfand, einem jeden, der in der Reihe von der ersten Conception der Idee bis zu ihrer Verwirklichung daran beteiligt war, seinen Ruhmesanteil zuerkennt. Mit gutem Fug suchen Biographen die Erklärung und das Ver-

[1]) Lazarus, a. a. O. 352.

ständnis ihrer Helden in der Vererbung, in der Erziehung, besonders der mütterlichen, in der Umgebung derselben, denn sie sind nicht allein Individuen, sondern Individualitäten, das sind leibhafte Menschenkinder, die in ihrer Erscheinung Spuren der Gesellschaft an sich tragen und, sich ihrer sozialen Abhängigkeit bewufst, dankbar mit dem Sänger empfinden: »Was ich bin und was ich habe, dank ich dir, mein Vaterland!« Es sind Menschenkinder, die aber ihrerseits aus dem innersten Kerne ihrer Individualität heraus in sittlicher Freiheit auf die Gemeinschaft befruchtend im kleinen wie im grofsen zurückwirken. Selbst in dem Stifter des Christentums tritt dieses Naturgesetz in die Erscheinung; aus seinem Volke als dem, in welchem sich die Gottesidee am entschiedensten entwickelte, seiner menschlichen Natur nach hervorgegangen, knüpfte er in menschlich-natürlicher Weise zur Gründung seines Reiches an die in den Volksgenossen lebende Messiasidee an und — schuf sie um.

Um sozusagen die Probe auf die Lösung der Aufgabe anzustellen, werde das Selbstbewufstsein als der Kern der Persönlichkeit einem Vergleiche mit dem Gesamtbewufstsein unterzogen.

Das Spezifische des Individuums ist sein Selbstbewufstsein. Die Psychologie unterscheidet daran bekanntlich Form und Inhalt, ein subjektives und ein objektives Moment. Dazu zählen die Funktionen des geistigen Lebens von den sinnlichen Wahrnehmungen an bis zu den kompliziertesten Willensakten, also die Kenntnisse und Vorstellungen von eignen Erlebnissen, Erinnerungen, Neigungen, Temperament, Charakter, Stand, Beruf und von den Beziehungen zu anderen Personen. Die Gewifsheit, dafs die vorstellende Person selbst es ist, die alles das ist und kann und hat, dafs es alles Qualitäten ihrer selbst sind, begründet das Selbstbewufstsein. In dem volksmäfsigen Ausdrucke, »ich bin nun einmal so«, findet es charakteristische Wesenszusammenfassung.

Worin besteht nun das Gesamtbewufstein? Der soeben angeführten Äufserung geht, bewufst oder unbewufst, eine Vergleichung mit anderen Personen voraus, eine Vergleichung, deren Ergebnis die Überzeugung von der unteilbaren Totalität des Selbst ist. Häufig ist es mit dem Ernste der Überzeugung so weit nicht her; denn von eben demselben Subjekte kann man kurz darauf vernehmen: »Als solcher und solcher kann ich so und so nicht handeln.« Damit vollzieht es selbst eine Teilung seines Bewufstseinsinhaltes; es sondert gleichsam eine bestimmte Partie,

nämlich die Beziehungen, in denen es zu dem und dem steht, aus; es objektiviert sie. Und gerade das sind die Elemente, welche in den Bewufstseinen der einzelnen Glieder einer Gesellschaft deren Gesamtbewufstsein zusammensetzen. Wert und Kraft desselben werden stets von der Menge und Innigkeit der Beziehungen der Einzelnen, die sie eben in sich zu den anderen Einzelnen finden, bedingt sein. Diese Beziehungen in ihrer konvergierenden Wirkung schaffen Gemeinschaften. Während der Einzelne mit dem »Ich« seine persönlichen Beziehungen mit dem übrigen Inhalte seines Bewufsteins einem zweiten »Ich«, oder einem »Du«, einem »Er« innerhalb der nämlichen Gemeinschaft gegenüber zusammenfafst, schliefst er seine eignen Beziehungen mit denen anderer »Iche« innerhalb derselben Gemeinschaft in ein »Wir« zusammen, um sich, mit dieser sich solidarisch fühlend, einem anderen Kreise gegenüber zu stellen, zu dem er sich, wenigstens in dem Augenblicke, nicht zählt. Recht bezeichnend für diese scharfe Gegenüberstellung ist das *nous autres Français* des Franzosen, dem das »Wir Deutschen« entspricht. »Das Selbstbewufstsein der Gesamtheit lebt in den Gemütern aller Einzelnen.«[1]) Zu dem gleichen Resultate gelangt auch Sommer.[2])

Zur Darstellung des Wesens der Gesellschaft, soweit ihr Bewufstsein zugeschrieben wird, bedient er sich der vollkommensten Form derselben. Die Antwort auf die Frage nach dem Wesen des Staates in dieser Hinsicht fafst er dahin zusammen: »Die Einheit des Staates kann nicht Lebenseinheit, nicht Bewufstseinseinheit, nicht Einheit lebendigen Fürsichseins sein, denn der Staat ist kein lebendiges, fürsichseiendes Wesen. Er lebt nicht selbst sein eigenes Staatsleben für sich. Er denkt nicht, er fühlt nicht, er weifs nichts von sich. Die Einheit des Staates kann nur eine Einheit des Füreinanderseins der Menschen sein, und als solche nur in der beständigen einheitlichen Ausübung derjenigen lebendigen Beziehungen gegenseitiger Wechselwirkungen oder sich daran schliefsender Lebensarbeit seitens der staatsangehörigen Individuen bestehen, in denen sich thatsächlich das Wesen des Staates kundgiebt. Es ist eine Einheit des beständigen Aufeinanderbezogenseins und sich aufeinander Beziehens in allen staatsangehörigen Individuen.«

(Schlufs folgt.)

[1]) Laz. a. a. O. 366. [2]) Individualismus und Evolutionismus.

Welche Förderung haben Schule und Lehrerstand Preussens durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ erfahren?

Von Rektor **Danziger** in Königsberg in Preufsen.

Motto: *Tempora mutantur!*

Erster Abschnitt.

Das preufsische Volksschulwesen bis 1840.

Das Meer mit seinem steten Wechsel von Wellenberg und Wellenthal bietet ein getreues Spiegelbild für die Entwickelung des preufsischen Volksschulwesens. Solange man überhaupt von einem solchen reden kann, von der Zeit Friedrich Wilhelms I. an, bis zum Erlafs der »Allgemeinen Bestimmungen« am 15. Oktober 1872, ja bis zur Jetztzeit hat das Volksschulwesen in Preufsen immer Wandlungen gezeigt. Bald gab es für dasselbe Zeiten, in denen es auf Höhen gebracht wurde, auf welchen ein frischer Zug für die Ausgestaltung der Volksschule herrschte, von denen aus helle Aussichten für die Znkunft geboten wurden; bald fanden sich, den Wellenthälern vergleichbar, Jahre, in denen ein Niedergang in der Weiterentwicklung des Volksschulwesens zu erkennen war, ja jedes freudige Streben erstickt und das mühsam Errungene wieder vernichtet wurde. So hat es ein stetes Schwanken bei dem Ausbau des Volksschulgebäudes gegeben.

Vor Friedrich Wilhelm I. kann man von keiner preufsischen Volksschule reden. Sein Vorgänger, König Friedrich I., wendete seine Sorge allein auf die höheren Schulen; er, der die Akademie der Wissenschaften gründete, die Universitäten Halle und Frankfurt a. d. O. reichlich dotierte, suchte dadurch den Glanz seiner königlichen Würde zu erhöhen. Erst Friedrich Wilhelm I., der das Finanzwesen des preufsischen Staates von Grund aus regelte, der ein pflichttreues Beamtentum schuf, ein stets schlagfertiges Heer zu seiner Verfügung haben wollte, er fafste auch den Gedanken, seinem ganzen, aus den verschiedensten Elementen bestehenden Volke eine allgemeine Bildnng zu verschaffen, die ein jeder, der es nichts anders haben konnte, sich in der Volksschule holen sollte. Welch ein erhabenes Ziel, wert der ganzen Arbeitskraft eines Königs! Welche guten Aussichten für die Volksbildung, welche »hohe Zeit« für die zu

schaffende Volksschule! Und dem Gedanken folgte auch die That. Schon unter dem 24. Oktober 1713 erliefs Friedrich Wilhelm I. die »Kgl. Preufs. Evangelisch-Reformierte Inspektions-, Presbyterial-, Classical-, Gymnasien- und Schulordnung«, die sich im 4. Teil mit den Schulen beschäftigt und genaue Anweisung über Unterricht, Zucht, Urlaubserteilung etc. giebt (cfr. *Mylius, Corpus Constitutionum Marchicarum.* Teil I. S. 321). Es war dieses das erste, für fast ganz Preufsen geltende Schulgesetz. Wichtiger noch war das »General-Edikt« vom 28. September 1717 (cfr. Beckedorff, Jahrbücher des preufs. Volksschulwesens II. S. 30), in welchem er den Schulzwang für die Jugend aussprach. Die Eltern »sollten künftig in den Orten, in denen Schulen seien, bei nachdrücklicher Strafe gehalten sein, ihre Kinder . . . im Winter täglich und im Sommer wenigstens ein- oder zweimal die Woche in die Schule zu schicken.« Durch die *Principia regulativa* vom 30. Juli 1736, in deren § 9 es heifst: »Jedes Schulkind à 5 bis 12 Jahren inkl. giebt . . .« bestimmte er die Schulzeit noch genauer. Hatte er so den Schulzwang ausgesprochen, so sorgte er auch, soviel in seinen Kräften stand, für die nötigen Schulen. Durch die eben erwähnten Verordnungen ordnete er sowohl die Schulbauten, als auch die Besoldung des Lehrers. Damit sein Werk auch Fortgang hätte, stiftete er den *Mons Pietatis,* eine Summe von 50000 Thalern, aus deren Zinsen das obige Gesetz durchgeführt werden sollte. Und wenn ihm auch infolge des Widerstrebens der Bevölkerung, sowie der Schwierigkeit in der Beschaffung des Geldes, endlich wegen des niedrigen Bildungsstandpunktes der damaligen »Schulmeister« die Durchführung des Gedankens der allgemeinen Volksbildung noch lange nicht gelang, so darf die Zeit seines Wirkens doch als eine für die Schule gesegnete bezeichnet werden; er hatte den Grnnd gelegt; seine Nachfolger sollten das Gebäude weiter ausbauen.

Unter Friedrich II. trat anfangs ein gewisser Stillstand ein, nicht als ob der König weniger Liebe für das Volksschulwesen gehabt hätte; aber die Sorgen wegen der drei schlesischen Kriege und damit zusammenhängend wegen der Befestigung der neuen Erwerbungen nahmen ihn vollständig in Anspruch; doch forderte er in verschiedenen Verfügungen die Durchführung der von seinem Vater erlassenen *Principia regulativa.*

Erst nach Beendigung des Siebenjährigen Krieges suchte er seinen von der Kriegsfurie heimgesuchten Provinzen auch dadurch aufzuhelfen, dafs er die Volksbildung mit allen Kräften hob. So erschien schon am 12. August 1763 das General-Landschul-Reglement (vollständig abgedruckt in Clausnitzer, Geschichte des preufsischen Unterrichtsgesetzes), in dem er als Ergänzung zu den *Principia regulativa*, welche die *externa* des Schulwesens geregelt hatten, besonders die internen Sachen der Schule ordnete. Es war dieses wieder ein tief angelegtes Schulgesetz; leider aber wurde es nicht überall durchgeführt, teils weil die Schulmeister auf einem noch zu tiefen Bildungsstandpunkte standen, teis weil wieder der Geldpunkt eine wichtige Rolle spielte. So kam es, dafs es nur da zur Ausführung gelangte, wo es der Kosten wegen geschehen konnte. Als wichtige Ergänzung erschien 1771 der »Schul-Catalogus«, durch welchen bestimmt wurde, dafs in jedem Jahre statistisches Material über das Schulwesen gesammelt werden sollte, um den Stand desselben besser übersehen und überwachen zu können. Besonderes Augenmerk richtete Friedrich der Grofse auch darauf, geeignete Lehrkräfte heranzubilden. So bestimmte er im § 14 des General-Landschul-Reglements, dafs hinfort »keine Schulmeister und Küster angenommen werden sollen, als welche in dem Chur-Märkischen Küster- und Schul-Seminar zu Berlin eine Zeitlang gewesen wären und darin die vorteilhafte und in den deutschen Schulen der Dreifaltigkeits-Kirche eingeführte Methode des Schulhaltens gefasset haben.« Das hier erwähnte Seminar war das vom Oberkonsistorialrat Hecker 1748 zu Berlin errichtete erste Lehrer-Seminar. Zur Hebung der Lehrerbildung errichtete Friedrich II. noch im ganzen 8 Seminare. Aber seit 1779 erlahmte seine Sorge für die Schule; es scheint, als ob er bei allen seinen Plänen für das Volksschulwesen zu wenig Erfolg gesehen habe, und so nur kann man sich die Bestimmung erklären, dafs auch Invaliden, wenn sie lesen, rechnen und schreiben konnten, zu Schulmeistern auf dem Lande gemacht werden sollten. Und doch mufs gesagt werden, dafs auch zur Zeit Friedrichs II. sich das Schulwesen — abgesehen von kleinen Schwankungen — in aufsteigender Linie bewegt hat.

Im ersten Regierungsjahre des Königs Friedrich Wilhelm II. wurde auf Anregung des Ministers von Zedlitz eine eigene oberste

Schulbehörde geschaffen, welche »die Direktion des gesamten Schulwesens zur alleinigen Pflicht« haben sollte. Sie erhielt den Titel: Ober-Schul-Kollegium. Hatte Friedrich Wilhelm I. schon durch das oben erwähnte Generaledikt von 1717 den Schulzwang und damit die staatliche Aufsicht über die Schule ausgesprochen, so war durch die Einsetzung der genannten Centralbehörde von Staatswegen öffentlich bekannt gegeben, dafs die Schule eine Staatsanstalt sei und nicht der Oberhoheit der Kirche unterstehe. Konnte man so hoffen, dafs auch die Regierung Friedrich Wilhelms II. zur Hebung des Volksschulwesens beitragen würde, so schlug diese freie, der Schule günstige Richtung sehr bald in das Gegenteil um. Am 9. Juli 1788 erschien das bekannte Wöllner'sche Religions-Edikt. Wöllner hatte es verstanden, den freisinnigen Minister v. Zedlitz zu verdrängen. Er wufste den König gegen die von Frankreich ausgehende Aufklärung, die lange schon auch in Deutschland festen Fufs zu fassen gesucht hatte, einzunehmen, da sie in ihren letzten Zielen Religionslosigkeit erstrebe. Durch dieses Edikt sollten anfangs nur die Geistlichen getroffen werden, die sich in einen Gegensatz zu den Lehrsätzen der Kirche bringen würden. Die Glaubens- und Gewissensfreiheit derselben erhielt hierdurch einen harten Stofs. Aber das Edikt beeinflufste auch in nicht geringem Mafse das Schulwesen. Zunächst erschien am 4. September 1794 ein »Circulare an sämtliche Inspektores der Churmark«, nach welchem diese »zur Steuerung der zunehmenden Neologie künftig allen neu angenommenen Lehrern an Gymnasien und Stadtschulen einen besonderen gedruckten Revers zur Unterschrift vorlegen sollten«, in dem ein jeder sich verpflichten mufse, sich nach den Vorschriften des Religions-Ediktes in allen Stücken richten zu wollen. Und für die Lehrer an den niederen Schulen wurde am 16. Dezember 1794 eine »Anleitung« gegeben, die recht gute methodische Winke und Anweisungen bot, aber deren eigentlicher Zweck auch war, durch das Religions-Edikt das niedere Schulwesen wieder unter den Schutz der Kirche zu stellen. In demselben Jahre wurde auch das schon zur fridericianischen Zeit begonnene, daher in seinem Geiste verfafste grofse Werk, das Allgemeine Landrecht veröffentlicht, das für ganz Preufsen gelten sollte. In seinem zwölften Titel handelt es von den niederen und höheren Schulen (cfr. Clausnitzer, a. a. O.). § 1 bestimmt:

»Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates«. § 2: »Sie dürfen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden«. § 9: »Sie stehen unter der Aufsicht des Staates etc.« In diesem Allgemeinen Landrecht, das bis heute Geltung hat, waren also vor allem die Schulen zu Staatsanstalten erklärt; sodann finden sich in ihm Bestimmungen über den Schulzwang (§ 13), die Unterhaltung der Schule als eine allen Einwohnern gemeinsame Last (§§ 29, 34, 35). Ein wunderbarer Gegensatz gegen die Wöllnersche Richtung! Zwar war das Ober-Schul-Kollegium, zwar das Allgemeine Landrecht geschaffen, doch das Siegel drückte der Regierungszeit Friedrich Wilhelms II. das Wöllner'sche Religions-Edikt auf, und darum mufs diese Zeit als ein Niedergang, als eine abwärts gehende Welle in der Entwickelung des Volksschulwesens betrachtet werden.

Erst unter Friedrich Wilhelm III. ging es wieder zur helleren Zeit für die Volksschule. Dieser König stimmte in seinen religiösen Anschauungen nicht mit seinem Vater überein; vier Jahre nach seiner Thronbesteigung erhielt Wöllner seine Entlassung. Die Teile des Wöllner'schen Ediktes, die am meisten angefochten waren, wurden aufgehoben und dafür neue, gemäfsigtere Bestimmungen erlassen. Der Nachfolger Wöllners wurde von Massow. Mit ihm brach eine neue Zeit für das Schulwesen herein; er betrachtete die Förderung des Schulwesens als eine der heiligsten Pflichten der Regierung. Er brachte den besten Willen mit und fand sich bezüglich der Schule in völligem Einverständnis mit dem Könige. Schon in der Kabinettsordre vom 3. Juli 1798 zeigte Friedrich Wilhelm III., welche hohe Aufgabe er der Volksschule stellte. Es heifst darin: »Man hat bisher fast ausschliefslich blofs auf die sogenannnten Gelehrtenschulen die Sorgfalt verwandt, die man bei weitem mehr den Bürger- und Landschulen schuldig war, sowohl wegen der überwiegenden Menge der ihrer bedürftigen Unterthanen, als um deswillen, weil bisher, einzelne Versuche ausgenommen, nichts dafür geschehen war. Sodann ist für gute Lehrer, die im Seminar gebildet werden, zu sorgen.« Und in einer Circular-Verfügung vom 31. August 1799 heifst es: »Wahre Aufklärung, soviel zu seinem eigenen und zum allgemeinen Besten erfordert wird, besitzt unstreitig derjenige, der in dem Kreise, worin ihn das Schicksal versetzt hat, seine Verhältnisse und Pflichten genau

kennt, und die Fähigkeiten hat, ihnen zu genügen. Auf diesen Zweck sollte daher der Unterricht in allen Volksschulen eingeschränkt werden.« Hatten so König und Minister den besten Willen, dem Schulwesen aufzuhelfen, so waren doch die damaligen Zeitverhältnisse nicht dazu geeignet, wirklich durchgreifende Reformen in demselben durchzuführen; darum mufste auch der »Allgemeine Schulverbesserungsplan«, den von Massow 1801 dem Könige als erstes preufsisches Unterrichtsgesetz vorlegte, unausgeführt bleiben. Es kamen dann die Unglücksjahre 1806/07, die den preufsischen Staat in seinen Grundfesten erschütterten. Nach ihnen begann eine allgemeine Begeisterung für die Wiederaufrichtung des Reichs; alle Schäden sollten von Grund aus geheilt werden, und darum richteten sich aller Blicke auch auf die Erziehung und den Unterricht der Jugend. Der edle Friedrich Wilhelm III. äufserte: »Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äufserer Macht und äufserem Glanz gesunken, aber wir wollen und müssen dafür sorgen, dafs wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen, und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, dafs dem Volksunterrichte die gröfste Aufmerksamkelt gewidmet werde.« Und der Freiherr von Stein schrieb: »Am meisten hierbei wie im Ganzen ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit gröfster Gleichgiltigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und die Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich aufthun zu sehen.« An die Spitze des »Departements des Kultus und öffentlichen Unterrichts«, das an die Stelle des Ober-Schul-Kollegiums trat, wurde Wilhelm von Humboldt berufen. Seine rechte Hand wurde der Rat Süvern, der speziell die Sachen des Volksschulwesens bearbeitete. Es folgte nun die grofse Reform des inneren politischen Lebens, die Stein-Hardenbergsche Gesetzgebung, durch die der Grund zu der grofsartigen Erhebung des preufsischen Volkes in den Freiheitskriegen 1813/15 gelegt wurde. Humboldt und Süvern wandten dem Unterrichtswesen ihre ganze Aufmerksamkeit

zu. Sie erkannten mit Fichte, dafs es vor allem galt, den Geist Pestalozzis, allseitige Entwicklung der menschlichen Kräfte, in die preufsischen Schulen zu verpflanzen, dem Schulwesen einen neuen, idealen Aufschwung zu geben. Sie erachteten es mit dem Könige »als ein besonders dringendes Bedürfnis, durch wahre Bildung und Erziehung der Jugend dem Volke eine intellektuelle Hebung und sittliche Neugeburt zu bereiten, durch welche das ganze Volks- und Staatsleben gesichertere Grundlagen gewinnen und einen höheren Aufschwung nehmen könnte.« (Stolzenburg, Beiträge zur Geschichte der Regulative. S. 1). Darum schickten sie zu verschiedenen Zeiten junge Lehrkräfte, die für ihren Beruf durch und durch begeistert waren, zu Pestalozzi nach Ifferten. Sie sollten dort an der Quelle schöpfen, bei Pestalozzi selbst seinen Geist und seine Methode kennen lernen und sollten dann zurückgekehrt befruchtend auf die Lehrer des Volkes einwirken. Als erste gingen Henning, Preufs und Kawerau dorthin; an den Seminarien, in der Stellung als Schulräte haben sie dann, ein jeder auf seine Weise, fruchtbringend gewirkt. Tüchtige Pädagogen wurden ins Land gerufen, um das Schulwesen zu reformieren. Der Schweizer Zeller gründete ein Normal-Institut im Königl. Waisenhaus zu Königsberg, sodann die Seminare Braunsberg und Karalene; der Sachse Dinter wurde in Königsberg 1816 Konsistorial- und Schulrat. Möglichst viele Seminare wurden gegründet, von 1811—1820 allein 13. Die Seminardirektoren hatten völlige Freiheit, ihre Pläne in Bezug auf Methode und Stoff durchzuführen. Zerrenner erhielt die Leitung des Seminars zu Magdeburg, Harnisch kam nach Weifsenfels, Diesterweg wurde Seminardirektor zu Mörs. Harnisch schrieb von dieser Zeit begeistert (cfr. Clausnitzer, a. a. O. S. 52): »Wer nach Preufsen kam, der bemerkte es, dafs der Lebenshauch der Behörden, wie der Geist Gottes über dem Wasser, so über den Schulen schwebe, dafs die Direktoren der wichtigeren Anstalten keine Behördenmaschinen, sondern ihre Organisatoren und Väter waren. Die Lehrer lobten die Behörden, welche förderten, die Behörden die Lehrer, welche mehr arbeiteten, als sie sollten. Das war der Geist, der Preufsens Volksschulwesen zu Ehren brachte.« 1808 wurde die Städteordnung erlassen, die den Städten das Recht der Selbstverwaltung gab. Durch die dabei geschaffenen, 1811 mit einer genauen Instruktion ver-

sehenen Schuldeputationen erhielten sie gröfseren Einflufs auf das Schulwesen und damit auch gröfsere Liebe für dasselbe. Auch unter den Lehrern trat eine edle Begeisterung hervor, wie sie vorher nie gesehen, nachher vielleicht nur nach 1872 gesehen wurde. Überall wurden Kurse gehalten, um sich in der Methode auszubilden, und nicht immer waren es Seminardirektoren oder Schulräte, die solche Kurse leiteten, sondern Lehrer lehrten oft Lehrer, die älteren Lehrer lernten häufig von jüngeren. Allmählich konnte man so von einem wirklich brauchbaren Lehrerstand reden. Dem ganzen preufsischen Schulwesen war ein neuer Geist eingehaucht, der so recht zeigte, welchen Wert man der Volksschule für den Staat und die ganze geistige Entwickelung des Volkes beimafs. Darum errichtete der König 1817 ein eigenes »Ministerium der geistlichen und Schulangelegenheiten,« an dessen Spitze von Altenstein trat, dessen rechte Hand in der ersten Zeit auch noch Süvern war. Dieser arbeitete mit treuem Fleifse gleich von Massow einen Schulgesetzentwurf aus, der aber durch den in den zwanziger Jahren eintretenden Umschwung der Ansichten in den leitenden Kreisen über die freiheitliche Entwickelung des Schulwesens, besonders von den Grofsgrundbesitzern wegen der ihnen dabei zufallenden Kosten, von den Geistlichen wegen der Beschränkung ihres Einflusses aufs heftigste bekämpft wurde, so dafs er bald in Vergessenheit geriet. Doch wenn gleichsam das Fazit der Regierungszeit Friedrich Wilhelms III. in betreff des Schulwesens gezogen werden soll, so kann es nicht mit treffenderen Worten geschehen, als mit den Worten Diesterwegs, die dieser am 5. Februar 1862 im Abgeordnetenhause sprach: »Nennen Sie mir ein Land, das bessere Schulen gehabt hat, als Preufsen! Eilten nicht von allen Enden der Welt her Staatsmänner und Gelehrte nach Preufsen, um unsere Schulen und Kasernen kennen zu lernen, da es in der ganzen Welt bekannt war, dafs unser Staat ein treffliches Volksheer und ein bestorganisiertes Volksschulwesen besitze? Meine Herren, ich selbst habe hier in Berlin 15 Jahre lang eine Lehranstalt dirigiert und Hunderte von Personen aus dem Inlande und aus dem Auslande, in einem einzigen Monat einmal an die 60 Personen, in der Anstalt herumgeführt; in einem solchen Ruhm stand damals das preufsische Volksschulwesen! Nicht blofs aus unkultivierten Ländern, aus Peru und Chile, aus

Nordamerika, fast aus allen Staaten der Union sind sie hier gewesen, sondern auch selbst aus dem Lande, *qui marche à la tête de la civilisation!*«

Zweiter Abschnitt.

Die Zeit der Regulative.

War im ersten Abschnitte der Aufschwung gekennzeichnet, den das preufsische Schulwesen zuletzt unter Friedrich Wilhelm III. genommen hatte, so mufs jetzt eine Periode geschildert werden, die entschieden einen Niedergang für die Schule und den Lehrerstand bezeichnet, und nur um den Gegensatz schärfer hervortreten zu lassen, war überhaupt auf die Zeit vor den Regulativen in aller Kürze eingegangen. Friedrich Wilhelm IV. bestieg 1840 den Thron; mit ihm beginnt ein völliger Umschwung sowohl im politischen und kirchlichen, als auch im Schulwesen; denn die Schule kann sich nie ganz den wechselnden politisch-kirchlichen Strömungen entziehen. Der König gehörte zu den besten, edelsten Menschen, die je auf Erden gelebt haben; er besafs den heiligsten, lautersten Willen, das Beste seines Volkes zu fördern; er war leutselig und gewinnend im Umgange, von grofsen Geistesgaben, begeistert für alles Gute, Schöne und Edle. Aber er hatte die Zeichen seiner Zeit nicht klar erfafst, und darum konnte sein System wohl die Strömung in der damaligen Zeit hindern und hemmen, wohl auch eine Zeitlang zurückdrängen, aber auf die Dauer vermochte es nicht derselben standzuhalten. Der Bürgerstand, der erst durch die Stein-Hardenbergsche Gesetzgebung neugegründet war, strebte nach gröfseren Rechten; ihm war schon zur Zeit der Befreiungskriege eine stärkere Mitwirkung bei der Verwaltung des Staates zugesichert worden; dieses Versprechen war nur teilweise gehalten. In der folgenden langen Friedenszeit machte die wirtschaftliche Entwickelung Preufsens und Deutschlands gewaltige Fortschritte, stand sie doch unter dem Zeichen des Dampfes und des gehobenen Verkehrs, waren doch die hemmenden Zollschranken gröfstenteils aufgehoben und die meisten deutschen Staaten zu einem allgemeinen »Deutschen Zollverein« zusammengetreten. So war ein gewisser Wohlstand, ein gröfseres Selbständigkeitsgefühl in dem bürgerlichen Stande zu spüren, und der Bürgerstand verlangte auch seinen Anteil bei den Staatsgeschäften. Dieser wurde ihm jedoch

besonders von zwei Seiten abgesprochen oder wenigstens streitig gemacht, von dem Adel und der Geistlichkeit. Beide Stände hatten verschiedene Gründe, den Liberalismus, das Streben nach gröfserer Freiheit, im Bürgerstande zu bekämpfen. Der Adel, der schon viele Vorrechte nach dem unglücklichen Kriege abzutreten gezwungen war, fürchtete noch mehr derselben einzubüfsen und somit immer mehr und mehr im Ansehen zu sinken. Darum war er gegen die vom Liberalismus erstrebte Verfassung und trat für das absolute Königtum ein. Der Geistlichkeit, sowohl der evangelischen als der katholischen, bangte gleichfalls für ihren Einflufs, wenn die vom Liberalismus geforderte ungehinderte Entwickelung der persönlichen Eigenart des Einzelnen, die gröfstmögliche Schulung aller seelischen Kräfte des Menschen durchgeführt wurde. Beide Parteien hatten natürlich in ihrem Gefolge eine grofse Anzahl von Männern, die nicht zum Adel oder zur Geistlichkeit gehörten, aber in ihren Ansichten mit diesen übereinstimmten. Der König, dessen Thronbesteigung vom Liberalismus als das Zeichen einer schöneren Zeit angesehen wurde, in der sich alle Hoffnungen desselben erfüllen sollten, hatte den Gegensatz, der sich so zwischen den drei Ständen entwickelt hatte, nicht klar erkannt; er suchte den Grund des allgemeinen Zwiespalts auf anderen Seiten, vor allem bei der »Unkirchlichkeit«, die er seit den Zeiten des Rationalismus zu erkennen glaubte. Darum suchte er vor allem das alte »positive Christentum« wieder zu Ehren zu bringen; er hoffte davon dann auch einen wohlthätigen Einflufs auf das politische Leben.

War es da zu verwundern, wenn man auf diesem Wege zur Umkehr auch an die Schule dachte, um so den »alten« Geist auch schon den jungen Gemütern einzuprägen? Auch in der Schule herrschte damals ein anderer Geist als zuvor; es war der Geist Pestalozzis, wie wir oben gesehen. Auch im Erziehungswesen herrschte ein Liberalismus, der als seine Aufgabe die »allgemeine Emporbildung der im Menschen ruhenden Seelenkräfte« ansah. Das Kind sollte nicht direkt für das praktische Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat erzogen werden; es sollte nicht diese gegebenen socialen Verhältnisse für gut halten, an denen nichts zu bessern wäre, sondern es sollte zum Nachdenken über dieselben, über die bestehenden Zustände, zum Vergleiche gebildet werden, damit daraus das

Verlangen entstände, die augenblicklichen socialen Verhältnisse zu verbessern. Die gröfstmögliche Schulung der Geisteskräfte war Hauptaufgabe. Die sozialen Verhältnisse sollten dabei aufser Betracht gelassen werden. Der Mensch sollte um seiner selbst willen gebildet werden. Der Stoff, an dem diese Geistesbildung vorgenommen wurde, war nebensächlich und nur Mittel zum Zwecke. Und doch befand sich Diesterweg, der als der angesehenste Vertreter dieses Erziehungsprinzips anzusehen ist, nur halbwegs mit Pessalozzi in Übereinstimmung. Rissmann weist in seiner »Deutschen Schule« (1. Jahrgang 10. Heft) nach, dafs Diesterweg zwar, was das Bildungsziel anbetraf, auf Pestalozzi fufste. »Die geschichtliche Bedeutung der Pädagogik Pestalozzis liegt vorzugsweise darin, dafs sie gegenüber dem Abrichten für äufsere Zwecke die Entwicklung von innen heraus und gegenüber der Zurichtung des Menschen zur Tauglichkeit in den ihm obliegenden Geschäften die harmonische Ausbildung seiner Kraft als das Wesen der Erziehung festgestellt hat. Wenn aber Diesterweg auch den Ausschlufs des socialen Moments aus der Erziehung auf Pestalozzi zurückführte, so irrte er.« Rissmann citiert dann zum Beweise eine Stelle aus Pestalozzis »Schwanengesang«, in der es heifst: »Wohl ist die Entfaltung unserer Kräfte ewig und unveränderlich, in allen Lagen und Verhältnissen des Menschengeschlechts die nämliche und immer sich selbst gleich; in Rücksicht auf die Anwendung dieser Kräfte wirkt jedoch das Leben hinwieder auf jedes Individuum in Übereinstimmung mit der Verschiedenheit der Umstände, Lagen, Verhältnisse, in denen sich das Kind, das gebildet werden soll, befindet.«

Gerade gegen diese Erziehung, die als ihre Hauptaufgabe »die von socialen Einflüssen losgelöste, unabhängige Entwickelung des Individuums« betrachtete, richtete sich der Kampf, den die Regierung seit 1840 begann. Friedrich Wilhelm IV. verlangte »nach Kräften eine Besserung der Schäden, welche im öffentlichen Schulwesen durch die Beflissenheit, einem Phantom allgemeiner Humanitätsbildung zur Verwirklichung zu verhelfen, in der Stille mit eingetreten nnd ziemlich verbreitet waren, durch die Rückführung desselben auf eine reale Operationsbasis.« (Thilo, Preufsisches Volkschulwesen. S. 238.) Des Königs rechte Hand bei diesem Kampfe wurde — da Altenstein auch 1840 gestorben war — der Kultusminister Eichhorn, ein Mann, der vorher unstreitig Grofses geleistet hatte, besonders dadurch, dafs unter seiner Mit-

wirkung der »Allgemeine deutsche Zollverein« ins Leben gerufen war. Niemals vorher war er als Vertreter einer einseitigen politischen Partei hervorgetreten. Aber so tüchtig er sich bisher gezeigt hatte, so fehlte ihm jetzt auf seinem Ministerposten das Wichtigste, eine tiefe, eindringende Kenntnis des Schulwesens. Als er daher, getreu dem Programm des Königs folgend, die Reorganisation des Schulwesens in die Hand nahm, stiefs er auf Widerstand bei seinen Räten, die unter ihrem früheren Minister von Altenstein ganz andere Ideen vertreten hatten; darum berief er als »Vortragenden Rat« den Regierungsrat Eilers aus Coblenz, der in der Folge sein ergebenster und treuester Berater wurde. Diesem fehlte indessen gleichfalls die nöthige Fachkenntnis in betreff des Volksschulwesens; von den Wünschen und Hoffnungen des Lehrerstandes wufste er vollends gar nichts. Darum durften die Lehrer, denen man den Vorwurf der »Unkirchlichkeit« gemacht hatte, besonders da sie die Trennung der Schule von der Kirche erstrebten, und deren Streben nach einer besseren materiellen Stellung, nach einem auskömmlichen Gehalte bei ihrer sprichwörtlich gewordenen erbärmlichen Lage nur auf die von den Seminarien herrührende falsche Bildung zurückgeführt wurde, von diesem Ministerium nichts erhoffen. Vielmehr wurde ihnen der Vorwurf gemacht, durch ihren Unterricht alle Autorität der Staats- und Kirchengewalt untergraben zu haben. Dazu trieben — nach der Meinung der dem Ministerium nahestehenden Kreise — die Lehrer zu viel Politik, schrieben Artikel für die Zeitungen, besonders die Lehrer, welche vom Seminar mit dem Zeugnis Nr. 1 austraten; überhaupt würde auf den Seminarien zu viel gelernt; daher käme es dann, dafs die Lehrer sich nachher durch ihre »falsche und übertriebene Seminarbildung der Sphäre des Dorfschulmeisters entrückt« fühlten, und daher stammten die übertriebenen Ansprüche der Lehrer betreffs des Gehaltes. Und es ist wahr, sie hatten allmählich sich zusammengefunden, zeigten Standesbewufstsein und waren sich der hohen Aufgaben, die sie bei der Jugenderziehung zu leisten hatten, bewufst geworden. Manche verlangten, dafs die Schule Staatsanstalt, die Lehrer vollständig Staatsbeamten werden sollten; andere wieder forderten, dafs der Kirche das Recht der Schulaufsicht genommen und dem Staate übertragen würde. Abgesehen von einigen Heifsspornen

oder zu ideal angelegten Naturen wurden jedoch diese und ähnliche Fragen in den Lehrerkreisen durchaus sachgemäfs behandelt. Der weiteren Verbreitung solcher Ansichten in der Lehrerschaft sollte und mufste energisch entgegengetreten werden; daher folgte eine Verordnung nach der andern. Lehrer, welche aufs eifrigste diese Bestrebungen verteidigten, hatten ihr ganzes Leben hindurch die Feindschaft der Aufsichtsbehörde und der Kirche zu tragen. Auf eine Eingabe von 3 westphälischen Lehrern an den Minister im Jahre 1842, in der der Zustand des Lehrerwesens offen klar gelegt wurde, kam eine sehr ungnädig gehaltene Antwort. 1842 hatte Diesterweg eine brandenburgische Provinzial-Lehrerversammlung angeregt. Trotzdem viele Seminarlehrer dabei Vorträge zugesagt hatten, wurde sie doch verboten, angeblich, weil die Lehrer zu unnötigen Kosten veranlafst würden. Ebenso erfolgte 1843 in Schlesien das Verbot eines Lehrerfestes. Als eine Versammlung von sächsischen Lehrern 1844 ein Hoch auf »Vater Dinter« ausbrachte, wurde dieses gleichfalls übel vermerkt, da Dinter der Verfasser der »Schulmeisterbibel« war, welche Eichhorn schon aus der Schule verbannt hatte. 1844 erliefs Eichhorn eine Verfügung, nach welcher die Schulinspektoren Einsicht von den Büchern nehmen sollten, die die Lehrer zur ihrer Vorbereitung gebrauchten. 1847 wurde endlich auch der Seminardirektor Diesterweg, der geistige Führer dieser ganzen Bewegung, aus seinem Amte entlassen, allerdings mit vollem Gehalt und der Verpflichtung, jederzeit ein seinem bisherigen Amte in Rang und Einkommen gleiches Amt wieder annehmen zu müssen. Ebenso wurde der schlesische Lehrer Wander, der sich durch verschiedene Schriften, z. B. »die Volksschule als Staatsschule«, »der geschmähte Diesterweg« u. a., bekannt gemacht hatte, mehrmals gemafsregelt, sei es durch Verweise, durch Disziplinarstrafen, sei es durch Strafversetzung oder Suspension vom Amte. (1851 wurde er aus dem Amte ganz entlassen.) Und so wäre es weiter gegangen, wenn nicht das Jahr 1848 dazwischen getreten wäre, in dem Eichhorn und Eilers von ihren Posten zurücktraten.

Doch die Ansichten über Lehrerbildung und die Stellung der Schule zur Kirche hatten sich durch die Ereignisse des Jahres 1848 im Ministerium im grofsen ganzen nicht verändert. Denn auch in diesem Jahre und in der Folgezeit

und unter den folgenden Ministern blieb ein Mann im Amte, der in seinen Ansichten ganz mit Eichhorn und Eilers übereinstimmte; es war Ferdinand Stiehl, der schon 1844 von seinem Posten als Seminardirektor in Neuwied als Hilfsarbeiter ins Ministerium berufen war und dort die Seminarangelegenheiten bearbeitete. Das Jahr 1848 zeigte aufser Eichhorn noch Schwerin, Rodbertus und von Ladenberg als Kultusminister. Gewifs ist es, dafs Stiehl bei diesen Ministern seine Ansichten über Schule und Lehrerstand nicht geändert hat; er trat nur vorsichtiger und milder auf. Nach Eichhorns Sturz hofften auch die Lehrer auf die Erfüllung ihrer Wünsche. Schwerin übernahm das Kultusministerium. In allen Teilen des Staates traten die Lehrer zusammen, um in Petitionen und Eingaben aller Art ihre Wünsche zum Ausdruck zu bringen. Provinzial-Lehrerversammlungen wurden abgehalten, in denen die Forderungen festgestellt wurden. Fast überall waren es dieselben: Die Schule als Staatsanstalt, bessere Besoldung, Fachaufsicht und Entfernung der Geistlichen von der Aufsicht, Emeritenversorgung u. a. Am schärfsten vertrat wohl diese Wünsche der Lehrerschaft die am 26. April 1848 auf Tivoli bei Berlin tagende Lehrerversammlung. 1848 wurde auch auf Anregung Diesterwegs und Wanders der »Allgemeine deutsche Lehrerverein« zu Eisenach gegründet. Und diese Wünsche schienen auch von Erfolg begleitet zu sein. Schwerin schrieb Konferenzen von Fachmännern aus. Die Lehrer gaben in Kreislehrerkonferenzen ihr Gutachten ab. Die Delegierten von Kreislehrerkonferenzen traten dann zu Provinziallehrerkonferenzen zusammen. Auch wurde eine Konferenz von Seminarlehrern schon vom 2. Nachfolger Schwerins von Ladenberg nach Berlin berufen, die gleichfalls ihre Ansichten in Bezug auf die Lehrerbildung kundgeben sollte. Bevor aber alle Gutachten abgegeben waren, wurde 1850 von Ladenberg durch von Raumer ersetzt, und damit waren alle Wünsche und Hoffnungen der Lehrerschaft zu Grabe getragen. Die Staatsgewalt war wieder erstarkt, und es begann die Zeit, welche man die der »Reaktion im engeren Sinne« genannt hat, obwohl die Zeit vor 1848 auch schon Reaktion genug gezeigt hatte.

(Fortsetzung folgt.)

Was kann der Schulzeichenunterricht zur sittlichen Bildung und zur sozialen Wohlfahrt beitragen?

Von **Adam Schneider** in Frankfurt a. M. (Bockenheim.)

»Alles Streben zur Verbesserung des allgemeinen Zustandes der Menschheit mufs von der Veredelung des Charakters ausgehen.«

Wenn unsere fortgeschrittenen volkswirtschaftlichen Zustände auch vielfach neue und höhere Anforderungen an die intellektuelle Hebung der breiten Volksmassen stellen, so ist doch im allgemeinen die Hauptaufgabe der Schule durch Psychologie und Ethik festgelegt. Ich meine damit die erziehliche Thätigkeit, welche das Kind zu einem selbständig religiös-sittlichen Charakter heranbilden mufs, wie ihn die sozialen Verhältnisse der Gegenwart verlangen. Die heutige Volkswirtschaft fordert nicht nur eine gröfsere intellektuelle Arbeitsfähigkeit der schulentlassenen Jugend, sondern auch eine gröfsere sittliche Selbständigkeit und Tüchtigkeit. Als ein mächtiges Mittel zur Erreichung derselben können wir wohl neben manchem anderen auch die ernste, zielbewufste Entwickelung des Kunstsinnes, des Kunstgeschmackes und der Kunstliebe betrachten. Das Kennenlernen und Hochschätzen des Wahren, Schönen und Guten erhöht den inneren Wert des Menschen; »er lernt dadurch besser fühlen, denken und wollen«. Aber diese Freude am Wahren, Schönen und Guten mufs schon früh in der Jugend angeregt und gefördert werden, wenn sie auf das spätere gesellschaftliche Leben einen bessernden Einflufs ausüben soll. Dazu kann neben andern Unterrichtsdisziplinen der immer noch vielfach verkannte Zeichenunterricht gewifs auch eine recht schätzenswerte Beihilfe bieten, was ich nachfolgend zu begründen versuchen möchte. Der richtig geleitete Zeichenunterricht kann wie viele andere Lehrgegenstände den Schüler zu innerer Ruhe und Sammlung erziehen. Er erfordert unbedingte Aufmerksamkeit, einen festen Willen und stete Beharrlichkeit. Jede Zerstreutheit und Zerfahrenheit des Schülers wird sich sofort rächen. Wer die gegebenen, besprochenen Gebilde nicht aufmerksam und sicher aufgefafst hat, kann dieselben auch nicht graphisch richtig wiedergeben. Mit festem Willen mufs der junge Zeichner seine Ungebundenheit und schrankenlose Willkür überwinden oder

derselben wenigstens Einhalt thun. Verbunden mit der Erziehung zur Beharrlichkeit ist auch die Ansporuung zum Fleifs lobend vom Zeichenunterrichte zu erwähnen. Namentlich verdienen hierbei die beim Zeichnen einzuschaltenden sogenannten Episoden, welche die Hauptaufgabe ergänzen und ausbauen, eine grofse Beachtung. Weil man mit deren Ausführung nur die Fleifsigen betrauen kann, werden die Lässigen und Faulen zur Schaffenslust angeregt und zur Nacheiferung ermuntert. Somit erzieht der Zeichenunterricht die Schüler zu brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft, zu ihrem und der Gesamtheit Nutzen. Alle Gewerbe verlangen mit eiserner Notwendigkeit die gröfste Genauigkeit. Dadurch, dafs wir unsere Schüler von der ersten bis zur letzten Zeichenübung an eine genaue, beharrliche, regelmäfsige Ausführung gewöhnen, befähigen wir sie, später den schwierigsten Anforderungen, welche Familie und Beruf stellen, ohne Erlahmung Stand halten zu können. Gerade in unserem Zeitalter, in welchem so viele durch das schwierige Emporkommen auch bei beharrlichem Streben oftmals den Mut verlieren, ist es der Schule doppelt zu danken, wenn unser künftiges Geschlecht auf oben angedeutete Weise das Bewufstsein erlangt hat: »Wolle nur und du kannst!«

Vor allem wird der fortgeschrittene Zeichenunterricht der oberen Schulklassen durch die damit verbundenen kunstgeschichtlichen Betrachtungen seinen Schülern die Wahrheit des Satzes: »Arbeit ist des Bürgers Zierde, Segen ist der Mühe Preis!« nachzuweisen vermögen. Sie erkennen dabei, dafs erst allmählich durch lang andauernde, zähe Geduld und festen starken Willen strebsamer Leute die Kunst zum Grade jetziger Vollkommenheit gebracht worden ist. »Gleichzeitig wird diese Betrachtung den Schüler anspornen, unverdrossen die Bahn des Fortschrittes weiter zu wandeln und fleifsig an seiner Selbstentwickelung zu schaffen.« Auch der Erziehung zur Wahrhaftigkeit kann der Zeichenunterricht wichtige Dienste leisten. Namentlich ist dieses überall da der Fall, wo er sich den Grundsätzen der Methodiker anschliefst, welche alle Selbsttäuschung des Netzzeichnens und allen Betrug des zwecklosen, unverstandenen Kopierens verwerfen. Besonders hoch aber ist der Einflufs des Zeichnens auf Tugend und Sittlichkeit anzuschlagen. Dazu sagt Wolke in seiner Erziehungslehre: Es giebt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig und sittlich zu

machen, als wenn man ihn zuvor ästhetisch macht oder ihm Geschmack beibringt.« Darum ist auch jeder vernünftige Zeichenlehrplan darauf bedacht, das in jedem Menschen vorhandene Schönheitsgefühl zu wecken und zu entwickeln, indem er den Schülern nur wahrhaft schöne Formen vorführt, teils zum bloſsen Anschaun, teils auch zum Abzeichnen. Der rechte Zeichenlehrer wird darauf halten, daſs schon die einfachsten Linien und Figuren eine gewisse Zierlichkeit, Zartheit und Reinlichkeit als äuſsere Zeichen der Schönheit an sich tragen. Unreinlichkeit und Unordnung werden durch den Zeichenunterricht aufs entschiedenste bekämpft. Es giebt keine Disziplin, welche mehr zur Reinlichkeit erzieht, als das Zeichnen. Durch das stete Anhalten zur Reinlichkeit und Ordnung giebt der Zeichenlehrer der Jugend einen Schatz, welcher reichliche Zinsen trägt. Genannte Charaktereigenschaften werden sich äuſsern »in Kleidung und Haltung des Körpers, in Gestaltung der nächsten Umgebung, in Arbeit und Spiel.« Der anerzogene Ordnungssinn wird manchem im späteren Leben Zeit, Kraft, Mühe und Verdruſs ersparen. Durch Unordnung ist schon viel Unglück über Familien gebracht worden, schon mancher Vermögende an den Bettelstab gekommen. »Ordnung dagegen verhilft zum Wohlstand und ist halbes Leben.«

Aber auch auf die Hauswirtschaft und den Familienfrieden werden letztgenannte Eigenschaften einen bedeutenden Einfluſs ausüben. Keinem Menschen, welchem nur einigermaſsen Gefallen am Schönen beigebracht worden ist, wird es einerlei sein, ob ihn nach des Tages Last und Mühe Reinlichkeit und Ordnung oder Schmutz und wüstes Durcheinander umgiebt. Selbst der geringste Arbeiter wird nach der sauren Arbeit seines Berufes mit Freude seinem Heim zueilen, wenn er weiſs, daſs Behaglichkeit dort seiner harrt. Darum alle Hochachtung vor einem richtig geleiteten Mädchenzeichnen, welches eifrig bemüht ist, eine echte deutsche Hausfrau bilden zu helfen. Hat der Zeichenunterricht einem Mädchen Schönheitsgefühl und geschmackvolle Anwendungsweise der erlernten Zierformen, Sinn für passendes Arrangement, gefällige Gruppierung und geeignete Farbenzusammenstellung übermittelt, so wird aus demselben dereinst eine Hausfrau erwachsen, die es versteht, auch den ärmlichsten Hausrat in eine musterhafte Ordnung zu setzen.

Dieselbe wird mit geringen Mitteln ein trauliches Heim herzurichten verstehen, das jedem Gatten, welcher nur etwas Schönheitsgefühl besitzt, Befriedigung gewähren mufs. Der Arbeiter erkennt daran, dafs auch ein bescheidenes Dasein Freude erwecken kann. Er kommt zur Einsicht, dafs nicht schwere Teppiche, goldene Tapeten und prachtvolle Gemälde, sondern nur der Geschmack und Schönheitssinn eines reinlichen und ordnungsliebenden Weibes erforderlich sind, eine Wohnung freundlich und behaglich zu gestalten. Darum ergeht an uns Zeichenlehrer die Mahnung, unsere Mädchen in einer Weise anzuleiten, dafs sie ihre erlernten Zierformen als Frauen zur Verschönerung ihrer Wohnung zweckentsprechend verwerten können. Ebenso müssen wir das Gemüt unserer Knaben derartig zu ergreifen suchen, dafs sie später als Männer und Familienväter ein dringendes Bedürfnis nach geschmackvoller Umgebung empfinden und eine solche zu würdigen wissen. Auf diese Weise kann dem Zeichenunterricht der Dank werden, zum stillen Familienglück und zur innigen Freude am Leben ein Scherflein beigetragen zu haben.

Ist dieses eine hohe sittliche und soziale Bedeutung des Zeichenunterrichts, so hat er dabei für die Familie auch noch einen wirtschaftlichen Wert. Mann und Frau werden infolge eines erworbenen guten Geschmackes in ihrer Kleidung und Wohnungsausstattung vor Mifsgriffen bewahrt bleiben. Sie werden stets die ihrer Person und ihrem Stande angemessene Form und Farbe wählen, sich von keiner Modethorheit hinreifsen lassen und somit jede unnütze Geldausgabe vermeiden. Aber auch noch auf andere Weise kann die Familie nennenswerte Ersparnis erzielen. Durch den Einflufs eines guten Zeichenunterrichts wird die Frau mit selbst erfundenen oder wenigstens selbst zusammengestellten Musteru ihrer Handarbeiten, der Mann durch Schnitzen, Sägen und andere Verzierungskünste mit verhältnismäfsig geringen Ausgaben die Wohnung schön und freundlich gestalten können [1]. Die auf diese Weise entstehende Hinneigung zu einer angenehmen, geregelten häuslichen Beschäftigung hütet dann weiter vor Genufssucht, welche in unserer materiell gesinnten Zeit bei Reichen und Armen täglich die traurigsten Erscheinungen zeigt und grofse Opfer an Geld und Gesundheit fordert.

[1]) **Handfertigkeitsunterricht!** Die Schriftl.

Wir müssen allerdings zugeben, dafs der Schulzeichenunterricht nur wenig Bausteine zu dem grofsen Gebäude der Volkserziehung und Volksgesittung herbeischafft, aber er hilft doch immerhin ein gesundes Fundament legen, auf welchem Fortbildungs- und Gewerbeschulen oder ähnliche Anstalten sowie Privatstudien weiterbauen können. Die empfangenen Eindrücke und Regungen werden in vielen lebendig bleiben und wie eine Hefe immer weitere Schichten der Bevölkerung durchdringen und deren Gemüt veredeln und bessern. So wird durch vermehrte Würdigung und zweckentsprechendere Erteilung des Zeichenunterrichts ein Geschlecht erzogen, welches nicht mehr mit allem hadert und unzufrieden erscheint, sondern Anhänglichkeit an Familie, sinnige Betrachtung der Natur- und Kunstprodukte und Freude am Dasein zeigt. Schon von den ersten Anfängen an gewährt der Zeichenunterricht eine edle Freude. Da nach unser aller Erfahrung das Zeichnen und Malen im tiefsten Wesen des Kindes liegt, ist es für dasselbe auch eine der angenehmsten Beschäftigungen. (In einer späteren Arbeit werde ich versuchen, die Malereien unserer Kinder vor der Schulzeit einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen.) Man kann den Kindern keine gröfsere Freude bereiten, als sie zeichnen lassen. Stetig wird diese Freude während der Schulzeit zunehmen, wenn sie das Gelingen ihrer selbständigen Arbeiten, welche der heutige Zeichenunterricht immer mehr anstrebt, erfahren. Aber auch fürs spätere Leben schafft der Zeichenunterricht durch seine angegebene Erziehungsweise eine Quelle erhöhten Genusses im besten Sinne des Wortes. Wer Geschmack für edle, schöne Formen und Farben besitzt, betritt mit besserem Verständnis die Werkstatt eines Künstlers oder ein Museum und ergötzt sich bei der Betrachtung der ihm entgegentretenden Kunstwerke. Das verständige Anschauen eines Kunstwerkes belebt, erhebt belehrt und erfreut oft mehr als der schönste Vortrag, als die lebendigste Erzählung. Wenn wir ein Volk erzogen haben, welches Geschmack genug besitzt, auch den Wert kunstgewerblicher Erzeugnisse zu beurteilen, wird es sicherlich nicht mehr, wie heutzutage oft, vorkommen, dafs kunstgewerbliche Hausgeräte, welche sich durch mehrere Geschlechter hindurch vererbt und einen hohen Wert besitzen, für einen Spottpreis als altes Gerümpel zum Trödler geschleppt werden. »Kunst ver-

achtet nur, wer sie nicht kennt!« Aber nicht allein zur herzerquickenden Freude an Kunstschönheiten, sondern auch zur sinnigen Betrachtung der herrlichen Naturerzeugnisse wird der Zeichenunterricht Anregung verschaffen. Das Spriefsen und Entfalten der Pflanzenformen, welches wir als Richtschnur unserer Ornamentierung betrachten, führt zur Erkenntnis, dafs die einzelnen Wesen nicht für sich selbst existieren, sondern zum Bestehen und zur Verherrlichung des Ganzen beizutragen haben. Solche Beobachtungen werden auf einen denkenden Menschen nicht ohne Einflufs bleiben, vielmehr ihn bestrebt machen, auch seinerseits nicht nur für sich zu wirken, sondern seine Kraft dem Wohle der Gesamtheit zu widmen. Der heutige Zeichenunterricht, der mehr denn je die Formen der Natur — namentlich des Pflanzenreichs — verwendet, läfst seine Schüler in der kleinsten Pflanze, in jedem einzelnen Blatte ein Wunderwerk der kunstvollsten Zusammensetzung erblicken. An ihnen kann sich jeder Mensch ergötzen und aufrichten, wenn ihm sonst seine ganze Umgebung, sein ganzes Berufsleben keine Freude bereiten kann. Wenn Rousseau in einer Zeit tiefgesunkener Lebensverhältnisse sagt: »So lange ich Pflanzen sammle, bin ich nicht unglücklich!« dokumentiert er den nachhaltigen Einflufs sinniger Naturbetrachtung auf jedes bedrückte Menschenherz. »Dasselbe wird«, um mit Heere zu reden, »lernen, die Natur als den Tempel anzusehen, in welchem des Schöpfers Güte, Allmacht und Weisheit unmittelbar zu uns spricht.« So sehen wir also, dafs der Zeichenunterricht zu den Lehrgegenständen zählt, welche Herz und Gemüt zu veredeln und zu erheben, ja sogar religiös-sittliche Eindrücke hervorzurufen, geeignet sind. Den aufmerksamen Beobachter der Herrlichkeiten »in Berg und Wald, in Strom und Feld« wird eine Fülle von Gedanken beleben, die ihn zuletzt stets auf die Gröfse des Schöpfers hinleiten und ihm ein freudiges »Halleluja!« abnötigen müssen. Die Gröfse, Erhabenheit und Schönheit der Naturformen wird auch Pietät gegen dieselben erwecken. Wer edle Freude an den wunderbaren Schönheiten der Pflanzenwelt empfinden gelernt hat, der wird schonend mit ihnen umgehen, sie nicht zwecklos zerpflücken, sondern ihnen ruhig den gebührenden Platz bei der Ausschmückung des herrlichen Naturteppichs gönnen zur Freude aller seiner Mitmenschen. (Schlufs folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

I.

Die Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen war seither auf Grund von eingehenden Quellenstudien nur in einzelnen Abhandlungen, nicht aber zusammenhängend in einem Werke bearbeitet worden; Tetzner hat sich dieser schwierigen und verdienstvollen Aufgabe unterzogen und durch sein Werk: »Tetzner, Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen.« (Gütersloh, Bertelsmann) eine Lücke in der deutschen Schulgeschichte ausgefüllt. Über die Erziehung der Germanen vor der Völkerwanderung berichten uns Tacitus und andere römische Schriftsteller jener Zeit; noch wertvoller in dieser Hinsicht sind die Gesetzbücher, da sie in nüchterner Sprache abgefafst sind, es mit den Thatsachen genauer nehmen und nicht zu viel römische Anschauung in deutsche Lebensverhältnisse hineintragen als jene. Die Erziehung war bei den alten Germanen in der Hauptsache eine häusliche; sie ging hauptsächlich auf die Vorbereitung der Knaben fürs Kriegsleben hinaus.[1]) Schulen für fachgemäfse Bildung gab es aber auch damals schon; es waren zunächst keltische. Die keltischen Druiden (Priester) lehrten in Höhlen und auf waldigen Höhen ihre Geheimlehren (Götterlehre), aber auch astronomische Belehrungen, Völkerkunde, Recht und Medizin waren Gegenstände des Unterrichts. Die Unterrichtsweise der Druiden erinnert an die von Pythagoras, Sokrates und Jesus; der Lehrer trug vor, und der Schüler lernte auswendig. Obwohl die Römer keine germanische Schulen erwähnen, so mufs man doch annehmen, dafs die priesterliche Vorbildung und die Vererbung der alten Sagen und Dichtungen von Geschlecht zu Geschlecht planmäfsig erfolgte. Seit etwa 12 vor Chr. wurden in Ober- und Untergermanien römische Schulen errichtet; in Gallien bestanden solche schon vorher in Menge; durch dieselben war den Römern, Kelten und Germanen Gelegenheit geboten, nicht nur Lesen und Schreiben zu lernen, sondern auch wissenschaftliche Studien zu treiben. Römische Schulen blühten auch bei den Ost- und Westgoten, den Vandalen (Karthago) und Langobarden (Pavia, Ravenna); die Franken nahmen mit dem römischen Christentum auch die römische Bildung in ihr Kulturleben auf, trotzdem aber lebten gerade bei ihnen die heidnisch-germanischen Dichtungen fort. Nach der Einführung des Christen-

[1]) Siehe: Scherer, Pädagogik vor Pestalozzi S. 97 (100).

tums zogen die Gelehrten es immer mehr und mehr vor, in kirchlichen Ämtern, an Bischofs- und Klostersitzen ihre Lehrthätigkeit auszuüben; die Bischöfe und Äbte vernachlässigten jedoch die Wissenschaften und somit auch den Unterricht. Erst Karl d. Gr. hat neben der Hofschule die Kloster- und Domschulen zur Blüte gebracht und die Pfarrschulen neu gestaltet und den Kindern des Volkes zugänglich gemacht.[1]) Er strebte auch die allgemeine Volksbildung an; »jeder«, so heisst es in einer Verordnung von 802, »mufs seine Kinder zur Schule schicken, und diese müssen die Schule mit aller Sorgfalt so lange besuchen, bis sie genügend unterrichtet sind«, und in einer anderen Verordnung von 813 wird verlangt, dafs jedes Kind »die Katechismusstücke lesen schreiben und hersagen lernen soll — bei Strafe der Züchtigung und des Hungerns«. Aber das alles kam nicht zur Durchführung, und von einer Volksbildung kann man nicht reden; unter Karls Nachfolgern verdrängte der kirchliche Geist den wissenschaftlichen immer mehr. Nur einzelne Schulen, wie die Klosterschule in Fulda, St. Gallen u. a. setzten Karls d. Gr. Bestrebungen fort; hierher wanderten daher wifsbegierige Schüler. Dagegen blühten in Frankreich und Italien die Schulen; unabhängig von der Kirche wurden hier die Wissenschaften gepflegt, so dafs selbst die trübsten Ereignisse der folgenden Zeit den alten Geist nicht ersterben lassen konnten, bis ihm das mündig gewordene Bürgertum im 14. Jahrhundert wieder neues Leben einhauchte. Dieses neue Geistesleben wurzelte in dem Aufschwung der wirtschaftlichen Verhältnisse des Bürgertums und in dem Einflufs der Kreuzzüge und Frankreichs; ein freierer und volkstümlicherer Geist erhielt die Herrschaft. Die Ausbildung fürs praktische Leben überwog; mit dem Wohlstand zog auch die Aufklärung bei dem Bürgerstande ein, welche die Stadtschulen ins Leben rief.[2]) Seine Bildung empfing das Volk vor dieser Zeit lediglich von den Fahrenden und vom Priester; die Fahrenden (Minnen, Spielleute) zogen umher und sangen und sagten Mär und Gedicht, die Geistlichen predigten und belehrten. Daneben entwickelte sich vom 11. und 12. Jahrhundert an mit stark französischem Einflusse in Deutschland allmählich die ritterliche Erziehung, welche im 13. Jahrhundert den Rang eines Erziehungssystems erhielt.

Das Schriftchen von Prof. Beyschlag, Protestantismus und Volksschule,[3]) enthält einen Vortrag, den der Verfasser auf der 9. General-Versammlung des Evangl. Bundes gehalten hat und interessiert uns hier nur insoweit, als es die Entstehung der Volksschule in ihrem Verhältnis zur Reformation behandelt. »Gestiftet«, sagt der Verfasser, »im eigentlichen Sinne des Wortes hat unsere Volksschule nicht das Christentum als solches, auch nicht die Kirche, weder die katholische noch auch die evangelische, wohl aber der

[1]) Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi 100/109. 115/118.
[2]) Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi 122—131.
[3]) (Flugschriften des Evang. Bundes, Leipz. Braun 1896, 24 S. 25 Pf.)

Protestantismus als geistige Macht. Der Satz, den man heutigen Tages bei Protestanten wie bei Katholiken als unstreitigen finden kann, »die Schule ist eine Tochter der Kirche«, gehört zu jenen Halbwahrheiten, welche mehr verwirren als aufklären; aber nur ein Geschichtslügner konnte ihn überbieten durch den anderen: »Die christliche Volksschule ist so alt wie das Christentum«. Das Katechumenat, das es einrichtete, war keine Schule für Kinder, geschweige denn eine allgemeine Volksbildungsanstalt.[1]) Die katholische Kirche kannte nur kirchliche Bildungsanstalten mit kirchlichen Zwecken; aber »auch unsere evangelische Kirche hat unserm Volke die Schule nicht zu geben vermocht.«[1]) Erst nach dem dreifsigjährigen Kriege traten Menschenfreunde auf, welche über die Volksbildung nachdenken und der Volksschule die Bahn brechen, allen voran Comenius; die ganze neuere Pädagogik, das ganze deutsch-christliche Volksschulideal keimt in den Ideen des Comenius.« Ihm reihten sich Francke, Rochow, Pestalozzi u. a. an; aber alle diese Männer wären Propheten in der Wüste geblieben, wenn nicht der Staat ihnen die Hand gereicht und die Volksschule, die sie als Ideal verkündeten, und im Modell hinstellten, zu einer öffentlichen allverpflichtenden Institution gemacht hätten.« Besonders sind hier zu nennen Ernst der Fromme von Gotha und die brandenburgisch-preufsischen Könige u. a. »Alle die grofsen Bahnbrecher der neueren Pädagogik, ein Comenius, Francke, Rochow, Pestalozzi, alle die grofsen Fürsten, die wir als Schulpfleger genannt, von Ernst dem Frommen an, sind Zöglinge der Reformation, sind Protestanten.« Die katholische Kirche hat auch nach der Reformation »für eine Volksschule lediglich nichts gethan;« die Jesuiten wollten keine allgemeine Volksbildung und unterdrückten daher alle Anstalten, welche zur Hebung derselben dienen sollten. Wo aber einzelne Männer, wie Felbiger, sich um die Einführung des Volksschulunterrichts in katholischen Ländern Verdienste erwarben, da war es der vom Protestantismus ausgehende freie Geist, den auch die evangelische Orthodoxie nicht zu unterdrücken vermochte, der auch sie ergriff, da nehmen sie sich das Volksschulwesen in protestantischen Ländern zum Vorbild; so ist auch die Volksschule in katholischen Ländern, wo sie übrigens auch nur vom Staate ins Lebens gerufen wurde, aus dem protestantischen Geiste geboren, »ein Reis vom Baume protestantischer Entwicklung.«[1])

Von besonderem Interesse mufs nun sein, was ein Prof. der kath. Theologie, Kellner, ein Sohn des bekannten Pädagogen Kellner, in seinem Schriftchen: »Zur Geschichte der deutschen Volksschule«[2]) über die Entstehung der Volksschule sagt. Im ersten Teile seiner Schrift legt er die Entwicklung des Gelehrtenschulwesens, der römischen Schulen,

[1]) Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi. 73. — 192/223. — 266/291. 307/323. 484/556.

[2]) Dr. Kellner, Zur Geschichte der deutschen Volksschule insbesondere im Kurfürstentum Mainz (Freibg. Herder, 1897. 27 S. 60 Pfg.)

der Kloster- und Domschulen und der Pfarrschulen dar und wirft zum Schlusse die Frage auf: »Gab es vor der Reformation auch schon Volksschulen?« Er antwortet darauf: »Der Ausdruck »Volksschule« ist ein ganz moderner. Wenn gefragt wird, gab es im Mittelalter Schulen, in welchen die Elementarfächer gelehrt wurden, so mufs man antworten: Ja. Wenn man aber unter »Volksschule« eine Anstalt versteht, die für alle, für das ganze Volk, bestimmt ist, so mufs man sagen: Nein. Denn der Schulbesuch war freiwillig, also nicht allgemein, und der Regel nach lernten nur diejenigen Lesen, Schreiben und Rechnen, welche im bürgerlichen Leben dieser Dinge bedurften. Das war aber bei der Gesamtheit des Volkes nicht der Fall. Von einer Volksschule kann man nur da sprechen, wo das ganze Volk Unterricht erhält, und diese Art Schulen fing auch bei uns in Deutschland erst im 18. Jahrhundert an zu entstehen.« Im II. Teile des Schriftchens will der Verfasser den Entwicklungsgang des Schulwesens überhaupt und des Volksschulwesens insbesondere an einem konkreten Falle anschaulich vorführen; er wählt hierzu die Entwicklung des Schulwesens im Kurstaate Mainz.[1]) Er legt zunächst dar, wie der Pfarrer Holzhauser in Bingen die Pfarrschulen mit Hilfe der Gemeinde und des Staates in Volksschulen umzuwandeln suchte; »in dem Mafse, wie die Gemeinden zu den Schullasten beizutragen anfingen, erlangten sie auch Anteil an der Leitung des Schulwesens.« Mit der Zunahme des Wohlstandes, sowie der Ausdehnung von Handel und Gewerbe wurde das Bedürfnis nach Schulbildung gröfser und allgemeiner, »auch abgesehen von dem Zuge der Zeit, der den pädagogischen Bestrebungen sehr zugethan war; es wurde wohl zu keiner Zeit über pädagogische Dinge mehr gedacht und geschrieben als im 18. Jahrhundert«, dem aus protestantischem Geiste geborenen Jahrhundert der Aufklärung. Dieser Geist der Aufklärung übte seinen Einflufs auch auf die beiden letzten Kurfürsten in Mainz aus, infolgedessen hier Felbigers pädagogische Reformbestrebungen einen fruchtbaren Boden fanden. »Die erste wichtige Mafsregel, welche getroffen wurde, war die Errichtung einer besonderen Schulbehörde, durch kurfürstliches Dekret vom 28. Dezbr. 1770, welche im Anfang des folgenden Jahres ihre Thätigkeit begann. Eigene Behörden für Schulangelegenheiten waren damals etwas Neues, die Schulsachen gehörten bis dahin vor die geistlichen Behörden, sofern sie nicht vollständig Privatangelegenheiten waren. Prinzipiell bedeutete hier die Errichtung einer eigenen Behörde für Schulsachen die Verstaatlichung der Schule, und es trat der bemerkenswerte Fall ein, dafs ein geistlicher Fürst mit seinem Generalvikariat in Konflikt geriet«, der unter dem folgenden Kurfürst dadurch beigelegt wurde, dafs man dem Generalvikariate das Recht liefs, »die Kommende (Empfehlung) zu erteilen, ohne welche eine Anstellung nicht möglich war«. Weiterhin wurde das Mainzer Schulwesen nach Felbigers Vorschlägen reformiert und auch eine Lehrerbildungsanstalt ins Leben

[1]) Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi 289. 539.

gerufen. Aber als der Kurfürst 1774 plötzlich starb, benutzte das Domkapitel die kurze Zeit seiner Herrschaft dazu, die Lehrerbildungsanstalt, deren Zöglinge besonders auf dem Land übrigens keine günstige Aufnahme gefunden, aufzuheben, nachdem ein Volksaufstand den Direktor zur Flucht gezwungen hatte; auch die Schulkommission wurde vom Domkapitel aufgehoben.

Mit der »Reform des Schulwesens im Kurfürstentum Mainz unter Kurfürst Emmerich Joseph (1763—1774« beschäftigt sich eingehend ein Werk von Dr. Aug. Messer.[1]) In erster Linie wandte der Kurfürst, resp. die kurfürstliche Schulbehörde, wie schon erwähnt, ihre Aufmerksamkeit der Vorbildung der Lehrer zu; denn mit Recht sah sie in ihr die Grundlage aller Reformbestrebungen. »Gute Schulmeister zu bekommen und ein Seminarium zukünftiger Lehrmeister in deutschen Schulen anzulegen,« darauf, so bemerkt ein Zeitgenosse, kommt alles an. »indem sonst alles übrige umsonst ist, was angeordnet werden mag.« Für die höheren Lehranstalten gab es ja, wie bekannt, einen eigentlichen Lehrerstand noch gar nicht; das Schulamt bildete bis zum Ende des 18. Jahrhunderts noch den Durchgang zum geistlichen Amt, und nur ausnahmsweise widmete sich ein Mann von vornherein dem Schulamt. Für die niederen Schulen war seit Francke ein Anfang in der Lehrerbildung gemacht; »vortrefflich«, heifst es in der »Allg. Bibl. f. d. Schulwesen,« (1776), »leuchten hier die Berlinischen, die Saganischen und überhaupt die Schlesischen und dgl. Anstalten aller Welt in die Augen.« 1771 wurde nun in Mainz eine »Schullehrer-Akademie« eingerichtet; »da unsere gnädigste Willensmeinung ist,« so heifst es in der 1770 vom Kurfürsten erlassenen »akademischen Ordnung«, »dafs künftighin Niemand zu einem Schulamt in unseren Kurfürstlichen Landen gelangen soll, der nicht die zu seiner Fähigung erforderliche Zeit hindurch diese unsere Akademie besucht und darin die Beweise seiner Geschicklichkeit abgelegt haben wird. Wir auch zu diesem Ende die erforderlichen Verfügungen allschon erlassen haben, so erteilen wir hierdurch den Kandidaten der mehrerwähnten Schullehrer-Akademie die gnädigste Versicherung, dafs selbige bei erfolgender Qualifikation ihre lebenslängliche Versorgung bei dem Schulwesen unseres Erzstiftes finden sollen und werden. Wobey sich dann dieselben um so mehr beruhigen können, je mehr Wir den Bedacht dahin genommen haben, dafs nicht nur der Kirchendienst von dem Schuldienst allenthalben getrennt und das Amt eines Schullehrers in die gebührende Achtung zurückgesetzt, sondern auch jedem zukünftigen Schullehrer der bequeme Unterhalt verschaffet werde.« Neben Religion sollen Lesen, Deutsche Grammatik, Briefschreiben, Geschichte, Mathematik, Naturlehre und Landwirtschaft und Latein gelehrt werden. »Der falsche, aber, eben darum, noch unter so vielen herrschende Begriff von der Niedrigkeit des Trivial-Schulamts«, heifst es in der »Anzeige der ersten öffentlichen

[1]) (Mainz, Kirchheim 1897.)

Prüfung der Kandidaten, »hat nicht zugelassen, dafs sich, anfänglich, andere Leute um die Mitteilung der akademischen Lehre gemeldet hätten, als solche, welchen die Vernachlässigung ihrer eigenen Erziehung und ein drückendes Schicksal ihrer Lebensumstände (der gemeine Berufsbetrieb der bisherigen Schulmeister) alle übrige Aussicht zu irgend einer künftigen Versorgung benommen haben.« Es kann daher nicht auffallend erscheinen, dafs ein Lehrer der Akademie berichtet, er habe acht Monate damit zugebracht, die »tiefgewurzelte Rohigkeit« der Denkungsart und Sitten der Kandidaten zu mildern, denselben Fertigkeit im Gebrauch der deutschen Sprachregeln einzuflöfsen und mit den Anfangsgründen der Naturlehre bekannt zu machen. In einem Bericht wird die Beibringung pädagogischer und didaktischer Fertigkeit als eine der bedeutsamsten Aufgaben der Akademie bezeichnet; »die wahre, auf die menschlichen Eigenschaften gebaute Methode«, heifst es da, »in Absicht auf Bildung und Unterricht, mit Kindern umzugehen, ist eigentlich das wesentliche Prinzipium der ganzen Erziehungskunst.« Man erkennt auch, dafs es notwendig sein wird, »Kinder von verschiedenen Fassungskräften und Gemütsarten in die Akademie führen zu lassen, um das Werk dieser Wissenschaft selbst an der Natur zu erlernen. Wegen der mangelhaften Vorbereitung der Kandidaten mufste man den Kursus länger als ein Jahr (21 Monate) dauern lassen; man fafste daher für die späteren Kurse die Zeit von zwei Jahren ins Auge. Später wollte man nur solche Kandidaten aufnehmen, welche in einem kurfüstlichen Gymnasium ihre Studien vollendet hätten und dann in einem halben Jahre die nötige didaktisch-pädagogische Ausbildung empfangen könnten; allein der Plan kam nicht zur Ausführung, denn der Nachfolger von Emmerich Joseph, Friedrich Karl von Erthal, hob die Akademie auf, — denn man hielt eine solche Vorbildung der Volksschullehrer für unnötig.

Kurfürst Emmerich Joseph verordnete auch, dafs die Eltern ihre Kinder zum Schulbesuch anhalten sollten; die Schulkommission mufste für die Verwirklichung dieser Verordnungen Sorge tragen. Die Lehrer der Landschulen sollten ferner vor ihrer Anstellung und nach Verlauf einiger Zeit geprüft und ihr Gehalt verbessert werden; denn man hatte erkannt, dafs Unwissenheit der mehrsten Schullehrer, deren hieraus erfolgende Geringschätzung und was beides zum Grunde hätte, die meistens gar zu sparsame Besoldung die Hauptschäden im Volksschulwesen seien. In den Landschulen sollten gelehrt werden: Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, Aufsatz, Sprachlehre, Rechnen, Mefskunst, Baukunst, Naturlehre und Landwirtschaft. Die Schulpflicht dauerte vom 6. bis zum 14. Lebensjahr. Da diese Arbeit die ganze Kraft eines Mannes in Anspruch nimmt, so schlofs man, ist es nötig: a. den Kirchendienst, vom Schuldienst zu trennen; der künftige Kirchendiener, der auch »Fertigkeit im Choralgesang und Orgelschlagen besitzen mufs«, wird, so nahm man an, keinen grofsen Gehalt erfordern, »da er noch bei-

nebens auch ein Handwerk oder anderes Gewerb treiben kann.« b. »für den Schullehrer, damit der Nahrungskummer weder Unthätigkeit noch Verachtung errege, ein Gehalt von 300 fl. ausfindig zu machen.« Um diesen Gehalt aufbringen zu können, sollten »immer zwei Orte, welche über eine Stunde nicht voneinander entlegen sind, zusammengezogen werden, dergestalt, dafs die Schullehrer entweder einen Tag über den anderen, oder wechselweise Vormittag an einem und Nachmittag am andern Orte Schule halte, welch letzteres um so eher zu bewirken wäre, weil künftig jeder aus Kurf. Schullehrer-Akademie anzustellender Lehrer täglich 8 Stunden dem öffentlichen Schulunterrichte seiner Jugend zu widmen hätte;« sodann »sollten die Gerichtschreibereyen dieser beiden zu vereinbarenden Orte mit Schuldienste verbunden und die Gerichtsstunden so eingerichtet werden, dafs sie die Schulzeit niemal beschränkten.« Die Umgestaltung der bestehenden Verhältnisse nach diesen Prinzipien wurde von Fall zu Fall, wenn eine Stelle erledigt war, vorgenommen, liefs sich aber auch hier nicht immer durchführen; aber nur solche Stellen, in denen sich die Umgestaltung vollziehen liefs, wurden mit Kandidaten aus der Akademie besetzt. Der Gehalt in den Landorten betrug zwischen 50 fl. und 230 fl.; der Kirchendienst brachte davon oft mehr ein als der Schuldienst. Mit den Mainzer Stadtschulen sah es nicht besser aus wie mit den Landschulen; bei einer Revision ergab es sich, dafs hier »die gröfsten allenthalben gleichförmigen Gebrechen eingerissen seyen.« Der Kirchendienst ist, eine Schule ansgenommen, immer mit dem Schuldienst verbunden; die Bezahlung der Lehrer war durchweg sehr schlecht. Neben den öffentlichen Schulen bestanden auch noch Heckenschulen (Winkelschulen). Der Schulbesuch war im allgemeinen schlecht, weil die Eltern vielfach aus Armut die Kinder aus der Schule lassen, damit sie kein Holz- und Schulgeld zu bezahlen haben und die Kinder zu Arbeiten benutzen können. In einem Kommissionsbericht von 1771 wird zum Ausdruck gebracht, dafs an dem üblen Zustand der Schulen die Verbindung des Schuldienstes mit dem Kirchendienst (»ein Haupthindernifs und Zeit verderbliche Stöhrung«), die zu grofse Zahl der Kinder, »die Lehrweise und die Schulzucht«, der schlechte Gehalt, der unregelmäfsige Schulbesuch und das Bestehen der Heckenschulen die Schuld tragen; diese Übelstände sollten daher beseitigt werden: Die Kinder sollten vom 5. bis zu Ende des 8. Jahres in die Stadtpfarreischulen gehen, die älteren aber die zu begründeten Realschulen besuchen; mehr als 50 Schüler sollen nicht auf einmal in einer Lehrschule sein, »indem es schon ohnehin mühsam genug ist, wenn ein Mann 50 unruhige Knaben und Mädgen mit gleich geteilter Aufmerksamkeit und Fleifs unterrichten solle.« Jeder Lehrer soll daher 150 Kinder in drei Abteilungen täglich im ganzen 6 Stunden unterrichten, so dafs also jedes Kind täglich 2 Stunden Unterricht erhält. Die Kommission erachtet, »dafs es nicht zu viel seye für den Schulmeister, einen in

den andern gerechnet, 500, und für den *praeceptorn*, 300 fl. zu bestimmen;« es ist dagegen »sehnlich zu wünschen«, dafs das Schulgeld ganz wegfalle. In einem Bericht an den Kurfürsten von 1773 wird gefordert, dafs die Methode »auf eine fafsliche, nach den Seelenkräften der Kinder abgemessene, angenehme und spielende Art eingerichtet« und die Kinder in Religion, im Lesen, Schreiben, Rechnen, in deutscher Sprache, Briefschreiben und andern Übungen »in Aufsäzen zum gemeinen täglichen Leben«, in den »notwendigsten, Zu Handwerkern und Kunsten sehr brauchbaren Kenntnissen aus der Geometrie, der Mechanik, der Baukunst, der natürlichen und Kunstgeschichte, der Naturlehre und der Handlungswissenschaft, nebst der für alle Handwerker und Künstler unentbehrlichen Faust-Zeichnungs-Kunst« unterrichtet werden sollten. Durch ein Rescript des Kurfürsten vom 10. April 1773 wurde der »vorgelegte, die Einrichtung des dahiesigen Stadtschulwesens betreffende Plan seines ganzen Inhalts« nach genehmigt; bald darauf erschien auch der »Entwurf, nach welchem die Trivial- und Realschulen in den Pfarreyen der Kurfürstlichen Residenzstadt Mainz werden eingerichtet werden«, in Druck. Diese Trivial- und Realschulen sollten alle Knaben vom 5. bis zu Ende des 13. Jahres unausgesetzt besuchen; diejenigen, welche in das Gymnasium übertreten, können sie mit dem vollendeten 12. Lebensjahre verlassen und denjenigen, welche eine Kunst oder ein Handwerk erlernen wollen, solle es gestattet sein, bis zu ihrem 14. Lebensjahr 2 Stunden wöchentlich die Schule zu besuchen. Eine solche Trivial- und Realschule wurde schon im Mai 1773 eröffnet; die Lehrer erhielten 400 und 350 fl. Gehalt; die Kinder wurden in 6 Abteilungen unterrichtet. Man trug auch dafür Sorge, dafs die »errichtete Realschule mit den erforderlichen Maschinen und Modellen aus der Architektur, Mechanik und Hydraulik versehen werde.« Die Mädchen sollen mit den Knaben gemeinsam die Trivialschule besuchen, die Realschule aber soll für sie eine etwas andere Form erhalten; allein man verzichtete zunächst auf eine Reform des Mädchenschulwesens, da auch zudem durch das Institut bei den »welschen Nonnen« und der »englischen Fräulein« für die Bildung der Mädchen gesorgt wurde. Der Ausführung der besprochenen Anordnungen stellten sich zahlreiche Hindernisse in den Weg: die Armut der Gemeinden und der Eltern, die Gleichgiltigkeit gegen die Bildung, die Lässigkeit der Beamten, der Mangel an tüchtigen und fachmännisch gebildeten Lehrern u. dgl. Die kurfürstliche Kommission war vom Geiste der Aufklärung beseelt; auf Schritt und Tritt begegnet sie infolgedessen dem Mifstrauen des gläubigen Volkes und des Klerus.

Zur Entwicklung der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand.

I.

Die Darstellung des Zwecks, den man zu den verschiedenen Zeiten der Geographie gestellt hat, bildet den Mittelpunkt der geschichtlichen Entwicklung derselben; diese aber war wieder bestimmend für die Gestaltung des geographischen Unterrichts. Der Zweck, den man der Geographie zu verschiedenen Zeiten gesetzt hat, wird aber wieder bestimmt durch die herrschende Welt- und Lebensanschauung in den verschiedenen Zeiten. Das Mittelalter setzte den Zweck der Wissenschaft in die Anschauung und Erkenntnis Gottes, in das Verständnis der heiligen Schrift; der Humanismus betonte dem gegenüber mehr das Irdische, ohne jedoch jenen Zweck ganz abzuweisen. Luther stellte den religiösen Zweck wieder in den Vordergrund; Melanchthon dagegen huldigt als Humanist mit vollem Bewustsein der Nützlichkeitstheorie, die Wissenschaft soll Staat und Kirche dienen. Diese beiden Richtungen, der religiöse resp. kirchliche und Nützlichkeits-Zweck beherrschten nun das 16. und 17. Jahrhundert. Im 18. Jahrhundert trat der religiöse Zweck vollständig in den Dienst der Nützlichkeitstheorie; der Mensch mit seinen endlichen Interessen wurde zum Mafs und Zweck des Alls gemacht. Vollständig sollte sich der Mensch auf der Erde einrichten und alles zu seinem Nutzen gebrauchen; die Wissenschaft sollte durch Aufklärung nützen, die Religion wurde zur Moral und diese zur Klugheitslehre des Eudämonismus. Dazu kam, dafs das ganze 18. Jahrhundert unhistorisch war; es besafs kein Verständnis für Entwicklung. Man konnte infolgedessen den Zusammenhang des Einzelnen mit Ort und Zeit seines Lebens und der Gegenwart mit der Vergangenheit nicht begreifen. Die Welt ist eine von Gott zu seinem Zwecke erbaute Maschine; der gesamte Ablauf des Weltgeschehens ist von Gott vorher bestimmt und verläuft nach dieser Bestimmung mit strenger Notwendigkeit. Der Mensch ist zur Bewunderung der Gottheit in ihrem Schaffen in der Welt; alle Dinge aber sind um des Menschen willen und zur Anregung dieser Bewunderung des Schöpfers da. Während aber im Mittellalter der Mensch diesen Zweck seines Daseins nur in der Kirche erfüllen konnte, trat nach der Reformation der Staat an deren Stelle; die kirchlichen Interessen traten infolgedessen immer mehr hinter die staatlichen zurück, die sich im Herrscher desselben konzentrierten.

Von dieser Welt- und Lebensanschauung aus wird der Zweck aller Wissenschaft und Kunst, auch der der Geographie bestimmt; sie sollte dem Menschen als Glied der Kirche und des Staates nützen. So legt Melanchthon dar, dafs man ohne geographische Kenntnisse keine Seefahrt, überhaupt keine Reise machen und die heilige Schrift nicht verstehen könne; das Studium der Karten z. B. sei notwendig, damit man wisse, wo und wann sich Gott geoffenbart,

welchen Orten er seine Spuren aufgedrückt habe. Ähnlich erklären Mercator, Neander u. a. den Zweck der Geographie; auch der Nutzen für die Lektüre der Dichter, Historiker und anderer Schriftsteller wird hervorgehoben. Hübner gab im Jahre 1693 »Kurze Fragen aus der Alten und Neuen Geographie zum guten Fundamente der kurieusen und politischen Wissenschaften« heraus; in demselben Sinne wie er erklärte sein Sohn die Geographie für eine »Instrumental-Wissenschaft, die fast bei Erlernung aller andern Wissenschaften Dienste thun mufs.« Man hob den Wert geographischer Kenntnisse für den Theologen, Politiker, Rechtsgelehrten, Staatsrat, Philosophen und Arzt hervor; man betonte den Nutzen der Landkarten für »galante Höfe« und »bei Informierung des jungen Prinzen.« In Büschings Erdbeschreibung von 1754 wird der Nutzen der Erdbeschreibung in der Förderung der Erkenntnis Gottes gesehen: eine gute Erdbeschreibung sei »eine wichtige Erklärung der Lehre von der göttlichen Vorsehung und gehöre unter die nötigsten und nützlichsten Bücher«. Es sei aber auch, so fährt er weiter fort, »allemal unangenehm und in manchem Fall schimpflich, wenn man die Zeitungen und Geschichtsbücher liest, oder sonst im gemeinen Leben von Kriegen, Land- und Seereisen, merkwürdigen Begebenheiten und dergleichen Dingen höret und nicht weifs, wo die Länder und Orte liegen, von denen die Rede ist, und wie sie beschaffen sind. Dem Regenten, dem Staatsmann, dem Gottesgelehrten, Naturkundigen, dem Kaufmann und Reisenden ist nach Büsching die Geographie unentbehrlich; »allen übrigen Arten von Menschen dient die Erdbeschreibung zu einer nützlichen Belustigung.« Auch Herder nennt sie die Grundwisssenschaften aller Studien; »Handel und Politik, Ökonomie und Recht, Arzneikunst und alle praktische Menschenkenntnis und Menschenbearbeitung gründen sich auf Geographie und Geschichte.«

Diesem Zweck entsprach auch die innere und äufsere Gestaltung der Geographie. Der Nützlichkeitsdrang konnte am besten durch die besondere Berücksichtigung des politischen Gesichtspunktes befriedigt werden; auch gab es hinreichende Kenntnisse in der physischen Erdkunde nicht, die als Grundlage zu einer solchen dienen konnten. Man brachte daher eine Masse Notizen aus allen Gebieten des Wissenswerten, die nur in irgendwelcher Hinsicht mit der Geographie in Beziehung standen; Handel und Gewerbe, Krieg und Frieden, Kunst und Wissenschaft, Privat- und Staatsleben waren vertreten. Die Kosmographien des 16. und 17. Jahrhunderts, z. B. die von Sebastian Franck und Sebastian Münster, bringen ein Sammelsurium von Wissensstoffen, in dem Fabel und Wirklichkeit gemischt sind; durch antiquarische, historische, kirchliche, politische und dgl. Zusätze suchte man das Studium angenehmer zu machen. Von Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Angaben konnte auch keine Rede sein, da es an zuverlässigen Reisebeobachtungen und darauf beruhenden Karten fehlte; allerdings

waren schon im 15. Jahrhundert ein Globus von Martin Behaim und Landkarten von Münster u. a. verfertigt worden, aber sie waren nur mangelhafte Versuche einer bildlichen Darstellung der Erdoberfläche. Erst Gerhard Krämer (Mercator) schuf im 16. Jahrhundert genauere Karten; zu gleicher Zeit erschienen die Städtebeschreibungen (Topographien) von Merian u. a., die mit zahlreichen Bildern versehen waren. Joh. Hübner hebt hervor, dafs er in seinem oben erwähnten Buche »der Historie zu gefallen alle Orte *in specie* berührt, welche durch Schlachten, Belagerungen, Friedensschlüsse, Successionsstreit, Zusammenkünfte und andere merkwürdige Begebenheiten sind behandelt worden, dafs bei allen Königreichen die vornehmsten Städte, Festungen und Häfen, die Beschaffenheit des Landes und der Einwohner, das Regiment und die Religion ist spezifiziert worden, das ist der Politik zu Gefallen geschehen. In dem genealogischen Studio habe ich den Weg dergestalt gebähnet, dafs ich alle Residenzen und Appanagen abservieret, und in dem einigen Frankreich wenigstens 40 Örter hineingeändert habe, ohne welche die Geschlechtsregister der vornehmsten Familien in Frankreich nicht wohl können verstanden werden!« Vor allen Dingen betonte man die politische Seite der Geographie; »die Abteilung der Erde nach den politischen Grenzen der Reiche soll die vornehmste und erste sein, weil den meisten Lesern an dieser unfehlbar mehr als an der andern gelegen und als solche viel nötiger ist«, sagt ein geographischer Schriftsteller von 1727. Die »*geographia politica*,« so sagt ein anderer zu derselben Zeit, sei die Richtschnur und der Grund der »*geographia naturalis*«; denn jene gäbe den Ländern ihre Benennungen, während diese nur die Lage, Gewässer, Berge und dgl. angäbe.

Im 16.—18. Jahrhundert bestanden die Wissenschaften nur aus isolierten Mitteilungen, aus einem Aggregat von zusammengehäuften Einzelheiten; so war auch die Geographie eine mechanische Mischung von einzelnen, durch die Rücksicht auf den Nutzen für ganz fremde Zwecke zusammengerafften Thatsachen. Auch Büschings »Neue Erdbeschreibung« (1754), die das wichtigste geographische Werk in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist, zeigt diesen Mangel, weil es eben die physische Grundlage vernachlässigte; sein Verdienst liegt in der vollständigen Darstellung der politischen Geographie, einer geographisch-statistischen Länder- und Staatenbeschreibung. Erst Gattener stellte in seinem »Abrifs der Geographie« (1775) die Berechtigung der physischen Erdkunde gegenüber der politischen fest; er versucht auch eine zusammenhängende Darstellung des geographischen Wissensstoffes, was ihm allerdings bei der mangelhaften Kenntnis der physischen Verhältnisse der Länder nur in geringem Mafse gelingt. Aber der Anstofs zum besseren Verständnis der Geographie als Wissenschaft war gegeben; nach einem Zeitgenossen von Gattener, Müller, ist die »Erdbeschreibung ein Gemälde des Erdbodens, wie er ist und was der Mensch aus ihm zu machen

weifs und wagt, eine Beschreibung des Himmels, der Erde, der Menschen und ihres Einflusses aufeinander.« Schulze unterscheidet in seinem »Lehrbuch der natürlichen Grenz- und Länderkunde« (1787): natürliche Länderkunde und politische Geographie (Staatenkunde); jene soll mit den Ländern der Erde ohne Rücksicht auf die Bewohner und ihre Werke und ihr bürgerliches Zusammenleben, diese mit den letzteren bekannt machen. Gaspari unterscheidet in seinem »Lehrbuch der Erdbeschreibung« (1792) scharf zwischen Ländern und Staaten: »die Grenzen der Länder«, sagt er, »sind mehrenteils von der Natur bestimmt, durch Gebirge, Meere und Ströme, die Grenzen der Staaten hängen lediglich von Verträgen ab.« Im wesentlichen behält die Geographie aber ihren politischen Charakter; sie »betrachtet die Erde als einen Wohnplatz vernünftiger Geschöpfe, unter welche die Erde geteilt ist und die in Gesellschaften, in Staaten leben« (Gaspari). Einen wirklichen Fortschritt finden wir bei Hommeyer (Beiträge zur Militärgeographie der europäischen Staaten. 1805); er legt seinen geographischen Betrachtungen in der That die physischen Verhältnisse zu Grund. Vor allen Dingen, sagt er, müsse man sich die Physiognomie des ganzen Staatslandes ohne Rücksicht auf politische Verfassung zum Vorwurfe wählen, weil die Beschaffenheit des Landes das erste und wichtigste sei, indem sie die Grundlage der ganzen Staatsmacht umfasse; daher erörtert er erst den mathematisch-geographischen (geogrophische Lage), den physisch-geographischen (Oberflächengestalt und Bewässerung), den physikalisch-geographischen (Anordnung der Terraingegenstände) und den ästhetisch-geographischen (Eindruck aufs Gemüt) Charakter der europäischen Erdfläche und die politisch-geographischen Verhältnisse (Kultur, Industrie, Einteilung, Schulen, Gesundheit, Heere).

Um diese Zeit wies man auch auf die Wichtigkeit der Feststellung der Thatsachen hin; Büsching war einer der ersten, der alles selbst untersuchen und aus den ersten und besten Quellen schöpfen wollte. Man betonte, dafs auch die Geographie sich auf die Erfahrung aufbauen müsse; auch wies man auf die Notwendigkeit einer kritischen Prüfung der Quellen und Thatsachen hin. Die Pädagogik hatte ja schon seit Comenius, Locke und Rousseau diesen Weg betreten und schien jetzt in Pestalozzi ihren Höhepunkt erreicht zu haben. Auch hier betonte man, dafs die pädagogische Kunst aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen müsse. Auch hier hatte man den Nützlichkeitsstandpunkt verlassen und die reine Menschenbildung auf unveränderlichen und ewigen Gesetzen der Menschennatur als Ziel der Erziehung hingestellt; auch hier betonte man die Einheit aller menschlichen Kräfte untereinander, den natürlichen Zusammenhang und die innigste Wechselbeziehung derselben. Da Pestalozzi die Anschauung als absolutes Fundament aller Erkenntnis hingestellt hatte, so mufste man notgedrungen dazu kommen, im geographischen

Unterricht von den heimatlichen Verhältnissen auszugehen; hier war es aber die Landschaft, die alles darbietet, was der Mensch zu seinem Wissen als Mensch zur Basis bedarf. Den Stoff für eine Ausdehnung dieses Grundsatzes auf das ganze Gebiet der Geographie lieferten die seit den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts zahlreich stattfindenden naturhistorischen und geographischen Reisen (Coock u. a.); auch die Entwicklung der Geologie als Wissenschaft, die damals stattfand, hatte heilsame Folgen für die Geographie. Es ist bekannt, wie lebhaft damals das Naturgefühl erwachte und durch Rousseau gepflegt wurde; »zurück zur Natur«, so lautete der Weckruf. Die »Neue Heloise« lenkte die Blicke der gebildeten Welt auf eine neue Quelle des Genusses, auf die bisher noch unbekannte Alpennatur hin und erschlofs durch eine Schilderung derselben das Verständnis für dieselbe; schon um 1790 war daher die Schweiz das am meisten von Fremden besuchte Land Europas, das man 60 Jahre vorher in Deutschland fast nicht kannte.

Immer lauter erhob man infolgedessen die Forderung, die Naturbeschreibung der Erdräume zur Grundlage aller weiteren Betrachtung zu machen und die Erdoberfläche in ihrem gesetzlichen Zusammenhang zu erfassen; am lautesten forderte dies Zeune in seiner »Gea, Versuch einer wissenschaftlichen Erdbeschreibung« (1808). Der von Zeune aufgestellte Grundsatz, »statt des Veränderlichen und Fliefsenden das Unveränderliche und Feste zur Grundlage zu machen«, wurde allgemein anerkannt, zumal ja die französische Revolution und ihre Folgen die Unsicherheit der politischen Verhältnisse als Grundlage der Geographie deutlich dargethan hatte; es entbrannte aber ein heftiger Krieg darüber, was das Unveränderliche und Feste sein solle, die Gewässer oder Gebirge und Landrücken oder Höhen und Tiefen zugleich. Der genannte Hommeyer gab (1810) eine »Reine Geographie von Europa« heraus und ein Jahr später (1811) eine »Einleitung in die Wissenschaft der reinen Geographie«; er will eine »allgemeine Terrainbeschreibung der europäischen Erdfläche« geben, ein Bild von der Gestalt der Oberfläche der Länder und ihrer Teile, der Landschaften. Dabei scheidet er die astronomischen, klimatischen, geologischen und biologischen Verhältnisse vollständig aus; die politische Geographie tritt selbstverständlich auch aufserhalb dieses Rahmens. In dieser Zeit trat auch Ritter auf; er trat entschieden für das Studium des Naturcharakters der Länder ein. Unterdessen hatte Rühle von Lilienstein (Hieroglyphen oder Blicke aus dem Gebiete der Wissenschaft in die Geschichte des Tages (1809) auf den innigen Zusammenhang zwischen Geographie und Geschichte hingewiesen, da eine ohne die andere weder gelehrt noch gelernt werden könne; in einem System der Geographie soll nach seiner Ansicht behandelt werden: Die Erde als Planet, als organisches Ganzes, als Wohnplatz lebendiger Wesen und als Wohnplatz der Menschen. Der Pestalozzianer Henning bezeichnet in seinem Leitfaden »beim methodischen Unterricht in der Geographie« (1812)

die Natureinteilungen der Erdoberfläche als »das Fundament alles übrigen Wissens um die Natur der Erdoberfläche«, auf welchem sowohl die physische wie die politische Geographie ruhten; auch der Mensch als Sohn der Erde gehöre zu letzteren, und es sei einerseits unter anderem die Einwirkung des Landes auf seine Bewohner durch Beschaffenheit des Bodens, des Klimas und der Naturprodukte zu behandeln, anderseits aber auch zu zeigen, wie die Bewohner eines Landes auf dasselbe einwirkten, es benutzten und veränderten. Henning betont aber auch, dafs alles in seinem natürlichen Zusammenhang und in seiner gegenseitigen Wechselwirkung zu erfassen sei; er erkennt ausdrücklich an, durch den Pestalozzianer Tobler, den Bearbeiter der Geographie in Iferten, wie auch durch Ritter auf den von ihm eingeschlagenen Weg hingewiesen zu sein; Ritter aber behauptete, Tobler habe der Geographie ihre Basis als Wissenschaft gegeben. Dieser aber war ohne jede Verbindung mit der litterarischen Entwicklung der Geographie jener Tage; er wirkte durch Lehre und Beispiel sowie durch freundschaftliche handschriftliche Mitteilungen. Das ganze Bestreben ging darauf hinaus, die Geographie zu einer selbständigen Wissenschaft zu erheben; um dieses Ziel zu erreichen, mufste man den bis zum 19. Jahrhundert herrschenden Nützlichkeitsstandpunkt verlassen, was auch der Fall war. Man wies energisch zurück, dafs die Geographie die Grundlage für irgend welche Berufsbildung und nur nach ihrem Nutzen für dieselbe zu betrachten sei; man forderte dagegen, dafs sie allein um ihrer selbst willen, allein auf ihr eigenes Wesen begründet und als einheitliches Ganzes erfafst werde. Man ging also einerseits von der physischen Geographie als Grundlage aus und schlofs daran die Betrachtung der Erde als Wohnplatz der Menschen; anderseits kam man auch zu der Erkenntnis, dafs die Geographie nicht eine Sammlung zusammenhangloser Kenntnisse sei, sondern sie habe den natürlichen Zusammenhang und die gegenseitige Wechselwirkung der einzelnen Faktoren ins Auge zu fassen.

Die Schule hat niemals mit der Wissenschaft gleichen Schritt gehalten; sie hinkt immer nach. Wenn nun zumal die Wissenschaft keine Leuchte ist, dann wird die Schule noch mehr im Dunkeln herumirren; dafs in ihr bis zum 19. Jahrhundert in dem geographischen Unterricht nicht viel geleistet wurde, ist daher leicht erklärlich. Da im Reformationszeitalter und nach ihm bis zur Zeit der Aufklärung das religiöse Interesse alles beherrschte, so kam es, dafs bis über die Mitte des 18. Jahrhunderts hinaus die Geographie im Lehrplan niederer und höherer Schulen gar keinen Platz hatte; wer sich geographische Kenntnisse erwerben wollte, mufste dies privatim thun. Nur Michael Neander betonte von den Pädagogen des 16. Jahrhunderts den Nutzen der Geographie und schrieb geographische Lehrbücher, die natürlich den Charakter der Zeit, wie er oben geschildert worden ist, tragen und daher

auch ganz wertlose Erlebnisse und Ereignisse ausführlich behandeln; sie dienen mehr der Unterhaltung als der Belehrung. So erzählt er bei Nordhausen von dem Leben und Schicksal eines seiner Lieblingsschüler, eines Mediziners, und berichtet im Anschluſs daran, von allen seinen berühmten Schülern, deren Lebensstellung usw., auch von einem der geköpft wurde; bei Nürnberg giebt er Lebensbilder der dort geborenen Gelehrten. Comenius erkannte die Geographie als selbständiges Lehrfach an; in der Mutterschule soll der heimatkundliche, in der Volksschule der eigentliche geographische Unterricht eine Stelle finden. Obwohl nun auch Locke ganz ähnliche Forderungen stellte, so führte doch erst Francke, angeregt von einem Schüler des Comenius, dem Rektor Reyher, geographischen Unterricht in seinen Anstalten ein; als Lernmittel dienten u. a. Hoffmanns »Unterricht in natürlichen Dingen«, in welchem Buch sich ein Kapitel »Von dem Weltgebäude« (die planetarischen Verhältnisse) und ein solches »Von unserer Erde insbesondere« (Die matematischen und physikalischen Erdverhältnisse) befinden, ferner ein Lehrbuch für preuſsische Landschulen bearbeitet nach dem Schulreglement von 1763, welches den geographischen Lehrstoff in Fragen und Antworten enthält, und endlich Hübners Volkschulatlas in 18 Karten und dessen geographische Fragen. Rousseau legt Zwecke und Aufgabe des geographischen Unterrichts eingehend dar und weist die Methode derselben auf den Weg der Erfahrung; er soll vom Wohnhause und Wohnorte aus gehen, die Heimat aus eigner Anschauung kennen lernen und Karten darnach entwerfen. Die Philanthropen schlossen sich ihm an; besonders Guts-Muts förderte an Salzmanns Anstalt in Schnepfenthal den geographischen Unterricht und gab nach fünfundzwanzigjähriger Erfahrung ein »Handbuch der Geographie« (1810) und viel später noch (1835) den »Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts« heraus, das er seinem Schüler K. Ritter widmete. Schon in Funcke's »Allgemeinem Lehrbuche für Bürgerschulen« (1795) läſst sich der Anbruch einer neuen Zeit für den geographischen Unterricht erkennen; die Auswahl und Darstellung des Lehrstoffs zeigt deutlich die Fortschritte in der oben besprochenen wissenschaftlichen Auffassung der Geographie. Im allgemeinen aber geht der geographische Unterricht noch auf die Erzielung einiger Kenntnisse der allgemeinsten Verhältnisse der Erde als Weltkörper und als Naturkörper, insbesondere aber auf Bekanntschaft mit den politischen Verhältnissen hinaus.

Unterdessen hatten sich auf dem pädagogischen Gebiete groſse Veränderungen vollzogen; Pestalozzi hatte der Pädagogik neue Richtlinien gegeben, die auch für die Geographie und den geographischen Unterricht maſsgebend waren, wie oben schon hervorgehoben worden ist. Einerseits wurde nun durchweg der synthetische Lehrgang herrschend; andererseits kam der Nachweis des natürlichen Zusammenhangs und des wechselseitigen Einflusses der geographischen Objekte immer mehr zur Geltung. In dem »Bericht

an die Eltern über den Zustand und die Einrichtung der Pestalozzi-Anstalt« (1808) heifst es: »Die Erdbeschreibung geht von der Anschauung und Auffassung des Gesichtskreises und seiner geographischen Verhältnisse oder dessen, was die Erdoberfläche darbietet, aus und teilt sich dann 1) in den Elementarunterricht, der für einmal in die physische, mathematische, physikalische, klimatische und politische Ansicht zerfällt und 2) in den topographischen Teil, in dem jede einzelne Ansicht der geographischen Auffassung des Gesichtskreises in geordneter Stufenfolge und systematischem Zusammenhange durchgeführt, ihre gegenseitigen Verhältnisse entwickelt und die Zöglinge durch dieses Fundament zu einer reinen und umfassenden Ansicht der Erd- und Menschengeschichte und ihres gegenseitigen Einflusses aufeinander, der Menschen, der Staats- und Völkerverhältnisse, des Kulturganges unseres Geschlechtes und endlich der Naturwissenschaft in ihren gröfseren Umrissen und Beziehungen vorbereitet werden.« Wie Tobler und Henning den geographischen Unterricht nach diesen Gesichtspunkten gestalteten, ist bereits oben hervorgehoben worden; hier machte sich auch schon, wie bei Guts Muts, Ritters Einflufs geltend, der im 19. Jahrhundert zunächst in der Entwicklung der Geographie als Wissenschaft und als Lehrfach die Führung übernimmt. Man betonte nunmehr die Terrainverhältnisse der Erdräume oder auch noch deren Beziehungen zum organischen Leben; man gliederte nun immer mehr die Erdräume nach Landschaften oder nach Flufs- und Meeresbecken und nicht nach Staatsgrenzen. Die neuen Karten, welche die Terrainzeichnung mit besonderer Sorgfalt behandelten, nötigten zum Lesen derselben; das führte aber zum Verstehen der Karte im Anschlufs an die Natur der Heimat. Was hier das Auge geschaut und der Geist anschaulich erfafst hatte, das bildete die Phantasie durch die Hand in Thon oder Wachs plastisch nach oder stellte es zeichnerisch auf dem Papier dar. Hier war Tobler vorbildlich gewesen; er stellte die geographischen Verhältnisse an seiner schweizerischen Heimat anschaulich dar und übte dann am grofsen, nach Flufsgebieten und Küstenländern zerlegten Karten die Teile der Erdoberfläche ein, liefs sie nach mancherlei Rücksichten (Lage, Zahl, Gestalt usw.) zusammenfassen, vergleichen und ordnen. An den Örtlichkeiten der Heimat lernte der Schüler so die geographischen Naturformen kennen und gelangte so auf anschaulichem Wege zu den entsprechenden geographischen Begriffen, die im späteren Unterricht zur Anwendung kamen. Tobler liefs auch auf den späteren Stufen in quadrische Netze die Karten nachzeichnen; auch die politischen Verhältnisse berücksichtigt er dabei. Henning setzte Toblers Methode in Iverden fort; er schlofs an die geographische Heimatkunde (geographischen Anschauungsunterricht) einen vorbereitenden Unterricht von den mathematischen Verhältnissen, führte dann die natürlichen Erdräume vor und zwar erst nach der topographischen und dann nach physikalischer Seite, brachte dann eine kurze politische und

mathematische Geographie und ging erst dann zur speziellen Geographie in allen ihren Zweigen über. In seinem »Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie« (1812) legte er nicht blofs den Stoff in der angegebenen Weise dar, sondern gab auch viele praktische Winke zur Behandlung im Einzelnen. (Litteratur: Dr. Oberländer-Weigoldt, Der geographische Unterricht (6. Aufl. 1000, Leipzig, Dr. Seele & Co.) Dr. Wisotzki, Zeitströmungen in der Geographie (Leipzig, Dunkler & Humblot, 1897.) Kehr, Geschichte der Methodik (2. Aufl. Gotha, Thienemann.) Prange, Pädag. Jahresbericht I.)

Rektoren, beeinflusst die Schrift eurer Lehrer!

Von **Wichard Laukamm.**

Ohne Zweifel ist der Inhalt eines Schriftstückes wichtiger als die äufsere Form der Buchstaben. Es gilt mithin, die schriftliche Arbeiten anfertigenden Schüler vor allem an Sprachrichtigkeit und Gedankenklarheit zu gewöhnen. Nächstdem aber mufs, zumal in Volksschulen, die Wichtigkeit der Kalligraphie betont werden, wird doch durch sie die Gewandtheit und Sicherheit in Darstellung der Gedanken wesentlich befördert. Leider ist nicht zu leugnen, dafs die Erreichung einer einfachen, deutlichen, gefälligen und geläufigen Handschrift, wenn wir die Gesamtheit aller Schulen ins Auge fassen, gar oft mifslingt. Die Schüler einer Klasse setzen sich eben aus gar zu verschiedenen Elementen zusammen! Keine Gelegenheit, die Kinder zur Aneignung einer den vier Grundforderungen ensprechenden Schrift taktvoll anzuspornen, sollte daher vom Lehrer unbenützt vorübergelassen werden. Dazu aber gehört vor allem, dafs er selbst mit seinem Beispiele vorangeht. Leider lehrt die tägliche Erfahrung, dafs in dieser Hinsicht noch viel gesündigt wird. Uns würde es daher durchaus nicht überraschen, wenn etwa von hoher Stelle aus diesbezügliche Klagen ertönten oder eindringlich die Mahnung erschallte, die Lehrer möchten mehr Gewicht auf eine wirklich gute Handschrift legen. Von jeher hatte gerade der Stand der Volksschullehrer die besten Kalligraphen aufzuweisen. Sollte das in Zukunft etwa anders werden? Dafür behüte uns Gott der Herr!

Aufgabe der vorgesetzten Behörde, in erster Linie der Rektoren uud Direktoren, mufs es sein, die ihnen unterstellten Lehrer in diesem Sinne erfolgreich zu beeinflussen: Höflich aber bestimmt fordere man von jedem amtierenden Lehrer, dafs er seine Klassen- und Versäumnislisten, seine Censurtabellen und Lektionsbücher mit Fleifs und Sorgfalt anfertige! Welch scharfe Kontraste deckt die Durchsicht dieser Urkunden einer einzigen Schule auf! Kollege A. liebt es, bergauf, bergab zu schreiben; Kollege B. malt Hieroglyphen, die nur mit Not und Mühe zu entziffern sind; Kollege C. dagegen hat jede Rubrik aufs peinlichste mit dem Zirkel abgemessen und mit Rundschrift dfe Namen seiner

Schüler eingetragen. Wie häufig findet man in manchen Schulen Lektionsbücher, nach deren Durchsicht ein sorgfältiges Waschen der Hände aufs dringendste zu empfehlen ist! Wie oft schütteln Magistratsbeamte und Meldeamtschreiber verwundert ihre Köpfe bei Durchsicht der ihnen vom Lehrer zugesandten Schülerverzeichnisse! Sie können es, selbst gut schreibend, nicht begreifen, wie gebildete Volkserzieher im Äufserlichen so flüchtig sein können! Unwillkürlich bemessen sie, wie aufser ihnen so viele Andere, den Bildungsgrad eines Menschen nach äufseren Schriftformen.

Mit gleichem Nachdruck fordere man als Direktor von den Lehrern die Anwendung einer guten Handschrift in Korrekturen und Unterschriften! Durchblättert daraufhin einmal die Aufsatzbücher und Diktathefte eurer Lehrer! An Erfahrung reicher werdet ihr sie gar bald aus der Hand legen: Der eine aus eurem Kollegium hat jeden Fehler aufs sorgfältigste mit dem Lineale unterstrichen; der andere dagegen begnügte sich mit einem flüchtig an den Rand geworfenen Kreuzchen; der dritte schreibt in Windeseile fast unleserliche Bemerkungen unter jede Arbeit; der vierte versieht jede seiner schwungvollen Namensunterschriften mit gewagten Schnörkeln; der fünfte erspart sich diese zeitraubende Mühe und begnügt sich mit einem einfachen Striche und dem üblichen Pünktchen jederseits. »Möglichste Einheit in diesen scheinbar nebensächlichen Äufserlichkeiten zu schaffen, mufs Pflicht jedes Direktors sein! Gerade durch tadellos ausgeführte Korrekturen und Unterschriften vermag der Lehrer vorbildlich auf seine schreibenden Schüler einzuwirken.« Oder meint ihr etwa, flüchtig hingeworfene, unleserliche Randbemerkungen vermöchten in den Kindern Begeisterung für eine schöne Schrift und thatkräftiges Streben nach baldiger Aneignung einer solchen zu entflammen und zu wecken? Was soll aus den Lehrbuben werden, wenn der Meister es verschmäht, seine Theorieen, die er Tag für Tag predigt, in die eigene Praxis umzusetzen?

Selbst die weifsen Schilder auf der Aufsenseite der guten Hefte müssen — und das könnten die Direktoren mit Leichtigkeit erzielen — ein Muster peinlichster Akuratesse sein! Der vollständige Name des Kindes (»Karl Müller«), eine kurze Inhaltsbezeichnung (»Aufsätze«) sowie ausführliche Angabe der Klasse (»Kl. IV a M.«) und des Jahrganges (»Ostern 1894—95«) sind — schon der äufseren Gleichförmigkeit wegen — vom Lehrer selbst und zwar in möglichst guter Schrift darauf zu vermerken. Allwöchentlich wird den Kindern eingeschärft, dafs Aufsatz- und Diktakthefte die besten Bücher sein und bleiben müssen; vor jeder Niederschrift werden sie ermahnt, ihre Arbeiten ja recht gut und sorgfältig anzufertigen. Ist's da nicht geradezu eine Inkonsequenz, wenn der Lehrer, der seinen Schülern ein Vorbild sein soll, mit empörender Nonchalence die oben erwähnten Schildaufschriften hastig hinschleudert? Wohl wissen wir, dafs nicht allen Lehrern dieser Vorwurf zu machen ist. Das ändert aber nichts an der feststehenden Thatsache, dafs sahlreiche Fälle oben

gerügter Art in der Praxis von jedem revidierenden Direktor zu finden sind. Pflicht und Recht dieser vorgesetzten Behörden ist es, gegen solche Lehrer — zunächst mit höflichen Bitten und freundlichen Ermahnungen — vorzugehen! Die Handschrift jener Kollegen dürfte dann bald eine wesentliche Besserung zeigen.

Betreten revidirende Rektoren während des Schreibunterrichts die Klassenzimmer ihrer Lehrer, so prangen auf den Wandtafeln zumeist wahrhaft mustergiltige Vorschriften. Mit Freuden schliefsen wir daraus, dafs unsere Kollegen, selbst die ältesten unter ihnen, es nicht verlernt haben, vorbildliche Buchstabenformen zu schreiben. Warum aber, so fragen wir erstaunt, werden die übrigen Anschriften aufserhalb der Schreibestunde nicht ebenfalls gut und akurat geschrieben? Glaubt ihr etwa liebe Amtsbrüder, nur während des kalligraphischen Unterrichtes zum Schönschreiben an die Tafel verpflichtet zu sein? Wir meinen, auch die kurzen Notizen fürs Merkbuch, fremdländische Namen (z. B. im Geographieunterrichte »Kaukasus«), schwer auszusprechende Eigennamen (»Nebukadnezar«) u. dgl. sind mit Sorgfalt und Fleifs an die Wandtafel zu schreiben. Denn richtige, wohlgefällige Buchstabenformen und saubere, schöne Schriftzüge können den Kindern nicht oft genug vor Augen geführt werden! Wie oft gegen diese Forderung gefehlt wird, vermag sicherlich jeder Direktor und Rektor auf Grund seiner Inspektionen ohne alles Zögern zu bestätigen. Gegen solche Unsitte taktvoll und mannhaft auftreten, heifst unsern Volksschullehrern den alten Ruhm als tüchtige Kalligraphen auch fernerhin bewahren!

Allbekannt ist ferner, dafs jedes amtliche Schreiben der Lehrer an die höheren und höchsten Schulbehörden auf Grund des Instanzenweges erst durch die Hand des Direktors geht. Leider tritt — wie gewifs jeder Rektor bestätigen kann, — sogar in solchen Fällen ab und zu unbegreifliche Flüchtigkeit und Häfslichkeit der Schriftformen zu Tage. Hält es der Schreiber eines solchen Gesuches um Versetzung, Gehaltserhöhung, Urlaub oder desgl. wirklich nicht für nötig, sich gerade hierbei der peinlichsten Sorgfalt und saubersten Schrift zu befleifsigen? Ist er etwa der irrigen Ansicht, dafs in solchen amtlichen Schreiben lediglich Reichtum und Klarheit der Gedanken, nicht aber Wohlgefälligkeit der äufseren Form Beachtung von seiner Seite erheischt? Wir sind der Ansicht: Für unsere hohen und höchsten Behörden ist selbst die schönste und beste Handschrift nur eben gut genug; ihnen gegenüber sind wir Lehrer in erster Linie zur doppelten Akturatesse verpflichtet!

Gelten die bisherigen Ausführungen allen amtierenden Lehrern gleichviel ob jung oder alt, so wollen wir im Folgenden die Aufmerksamkeit der Direktoren und Rektoren noch ganz besonders auf die ihrer Leitung unterstellten Hilfslehrer lenken! Allgemein üblich und vom pädagogischen Standpunkte aus durchaus zu billigen ist es, dafs die jungen Leute während ihrer Hilfslehrerzeit ab-

wechselnd deutsche Aufsätze, Katechesen, Lektionen, Vorträge usw. schriftlich auszuarbeiten haben. Da die das Thema stellenden Schulinspektoren bei der Fülle der auf ihnen ruhenden Arbeiten oftmals wirklich nicht die Zeit zur sorgfältigen Korrektur dieser Arbeiten erübrigen können, so wälzen manche von ihnen — und wer wollte es ihnen verargen? — einen Teil dieser Last vertrauensvoll auf die Schultern eines tüchtigen Direktors. Letzterer kommt dadurch in die oftmals nicht beneidenswerte Lage, die gröfsten Schriftkontraste konstatieren zu müssen.« Die einen haben kalligraphisch schön ihre Arbeiten eingereicht; die anderen dagegen haben es offenbar nicht für nötig befunden, durch ein sorgfältiges, sauberes Äufseres ihre Gewissenhaftigkeit und Treue in kleinen Dingen zu bekunden. Mag auch der Vorwurf hart klingen, aber unberechtigt ist er nicht, dafs die Aufsatzhefte manches Schulkindes wohlgefälligere Schriftzüge aufweisen als die Katechesen eines jungen Schulamtskandidaten! Wir dächten, diese beschämende Thatsache allein müfste hinreichen, die Säumigen und Flüchtigen bei einigem Nachdenken an ihre Pflicht zu erinnern und sie zu doppelter Sorgfalt in den Schriftformen anzuspornen!

Für sehr vorteilhaft für die Ausbildnng des Lehrgeschickes halten wir die Anfertigung schriftlicher Präparationen seitens der jungen Lehrer. Kein Direktor versäume es, sich dieselben am Wochenschlusse vorlegen zu lassen! Neben sachlicher Richtigkeit und methodischer Dnrcharbeitung des Stoffes achte er bei Durchsicht des Eingereichten besonders auch auf gute wohlgefällige Schrift. Wie arg aber sehen oftmals die Präparationshefte im Innern aus! Das darf nicht sein; ein Lehrer, ein Volkserzieher, ein Vorbild seiner Schüler mufs sich auch hierin der strengsten Akuratesse befleifsigen! Oder meinst du etwa, lieber Amtsbruder, du dürfest schlecht und lüderlich schreiben, — weil deine Schüler es nicht sehen, weil dadurch deren ideales Bild von ihrem Lehrer nicht um den Schatten eines Wölkchens getrübt und verdunkelt wird? O du heuchlerischer Pharisäer! Dein eigenes Gewissen mufs Richter sein, — unbekümmert um äufseren Schein! Vor dir selbst mufst du achtungsvoll den Hut zu ziehen imstande sein! Kannst du das aber angesichts einer nicht zu verleugnenden Flüchtigkeit im Äufseren deiner schriftlichen Präparationen?

Welche Mittel aber, so werden mich Direktoren und Rektoren fragen, sollen wir zur Hebung der Handschrift unsern Lehrern gegenüber anwenden? Nun, von einem nochmaligen Abschreibenlassen kann natürlich nicht die Rede sein. So zieht man Schuljungen, nicht aber uns gleichgebildete Kollegen! Wohl aber dürfte ein freundliches Wort des Ermahnung, eine herzliche Bitte um Befolgung des väterlich-wohlmeinenden Rates jederzeit mit Sicherheit seinen Weg in die Herzen der Amtsgenossen finden! Setzt ihnen privatim unter vier Augen oder aber amtlich im Konferenzzimmer die Notwendigkeit einer guten Handschrift taktvoll ohne den ge-

ringsten Schein beabsichtigter Selbstüberhebung, auseinander, beruft euch dabei event. auf etwaige hohe Verordnungen oder ministerielle Wünsche dieser Art, und ihr werdet sehen: Ein gutes Wort findet eine gute Statt!

Mitteilungen.

(Ein »Dörpfeld-Denkmal«) soll in Barmen, der Stätte von Dörpfelds 30jähriger Wirksamkeit, errichtet und eine »Dörpfeld-Stiftung« gegründet werden. »Dörpfeld hat für den Ausbau und die Würdigung der Volksschule, für die tiefere Erfassung des Lehrerberufs, für die sittliche Hebung und die damit verbundene Ehre seiner Standesgenossen, für die Verbesserung des Unterrichtsbetriebes und speziell für die Anbahnung einer freien und gerechten Schulverfassung seine ganze Kraft, sein bestes Können eingesetzt;« so heifst es in einem Aufruf an die deutsche Lehrerschaft. Die Zinsen der Stiftung sollen dazu verwandt werden, »Dörpfelds Reformgedanken zu verbreiten und auszubauen und die pädagogischen Bestrebungen in seinem Sinn und Geist zu unterstützen.«

C. Referate und Besprechungen.

Erscheinungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts.

Von Lic. theol. **Dr. Thomas**, Seminarlehrer in Osnabrück.

A. Allgemeines.

Dr. H. Holtzmann und **Dr. R. Zöpffel**, ordentl. Professoren an der Universität Strafsburg, Lexikon für Theologie und Kirchenwesen. Dritte, durch einen Anhang vermehrte Auflage. Braunschweig, C. A. Schwetschke und Sohn, 1895. 1072 und 69 S. Geh. 17,00 M.

Das Bedürfnis nach einer knappen und zuverlässigen Zusammenstellung der Ergebnisse der gesamten theologischen Forschung zum Handgebrauch besonders auch der kirchlich interessierten gebildeten Laien ist schon seit längerer Zeit empfunden worden. Zu den wertvollsten der Werke, welche die theologische Wissenschaft weiteren Kreisen vermitteln wollen, gehört das obengenannte Lexikon. Von zwei hervorragenden Fachmännern, die sich in der Weise in die Arbeit geteilt haben, dafs Prof. Holtzmann die biblischen, dogmatischen, ethischen, kultischen, religionsphilosophischen und praktisch-theologischen Artikel, Prof. Zöpffel die kirchengeschichtlichen und kirchenrechtlichen verfafste, herausgegeben, hat es den Vorzug der unbedingten Zuverlässigkeit des Materials und, was andere ähnliche Erscheinungen nur in beschränktem Mafse erreicht haben, der einheitlichen Gesamtauffassung. Mit Absicht sind gerade diejenigen geschichtlichen Ereignisse und Verhältnisse, welche zum Verständnis der gegenwärtigen Zustände in Kirche und Wissenschaft dienen, besonders ausführlich dargestellt, während die biblisch-theologischen und einleitungswissenschaftlichen Artikel an Umfang vielleicht mehr, als man wünschen möchte, zurücktreten; aber dies erklärt sich aus der Eigentümlichkeit der hier zur Erörterung stehenden, z. T. sehr verwickelten Fragen, die sich nur in einer zusammenhängenden Darstellung vollkommen erledigen lassen. Allen wichtigeren Artikeln sind sorgfältige Litteraturangaben als Hülfsmittel zum weiteren Studium beigegeben. Das Werk sei allen gebildeten Laien dringend empfohlen.

Finckh, Martin, Stadtpfarrer in Efslingen, Kritik und Christentum. 2. Aufl. Stuttgart, Fr. Frommann's Verlag (E. Hauff), 1898. VI. und 234 S. 1,20 M.

Mit einer wirklich »brennenden Frage« beschäftigt sich Finckh's Schrift, die sich gerade an die Laienkreise wendet, welche von Berufenen und Unberufenen so viel über die »böse« Kritik gehört haben und darüber fast ihren religiösen Glauben einbüfsen möchten. Wer, wie Recensent, nicht nur von dem Recht, sondern von der Notwendigkeit der biblischen Kritik im Dienste der Wahrheit überzeugt ist, zugleich aber auch auf dem festen Grund des Glaubens an Christus steht, der wird dem Ver-

fasser Dank wissen für seine schönen und beherzigenswerten Ausführungen und sich freuen über die Gesinnung, aus der sie geflossen sind; aber auch der Gegner der Kritik wird durch das Studium dieses Werkes lernen, welch eine Fülle von Wahrheiten durch sie zum Gemeingut aller Theologen geworden ist, ohne dafs sie an ihrem Glauben Schaden nahmen. Nach einigen einleitenden Kapiteln über das Recht der Kritik auch an christlichen Dingen und das Wesen ihrer Arbeit giebt Finckh einen umfassenden, interessanten Überblick über die verschiedenen kritischen Fragen der Theologie und des Christentums, auf dessen Einzelheiten hier nicht eingegangen werden kann. Besonders anregend ist dann weiter die Darstellung einer Erziehung zum lebendigen Christentum in der Schulzeit und für die reifere Jugend durch die Kritik als notwendige, Vorstufe hindurch und unter Vermeidung ihrer unleugbaren Gefahren; hier finden sich manche praktische Vorschläge zu einer Umgestaltung des höheren Religionsunterrichts in dem Sinne, dafs kritische Zweifel, wenn sie in den Schülern entstehen, nicht einfach totgeschwiegen, sondern offen und ehrlich von dem Lehrer als Vertreter eines gereiften Glaubens besprochen und so weit als möglich gelöst, immer aber die Kernpunkte des Christentums betont werden; so wird der Schüler an der Hand des Lehrers durch die Gefahren der Kritik hindurch zu einer festen christlichen Lebens- und Weltanschauung geführt.

Furrer, Konrad, Dr. theol. Pfarrer und Prof. der Theol. in Zürich, Vorträge über religiöse Tagesfragen. Zürich, Zürcher und Furrer, 1895. 2. Aufl. 152 S.

Mit völliger Beherrschung alles dessen, was Religionsforschung und Naturwissenschaft an Resultaten erarbeitet haben, hat der bekannte Züricher Theologe und Palästinaforscher in glänzender, oft poetisch verklärter Sprache eine Reihe von Vorträgen über religiöse Tagesfragen gehalten, die später nach dem Stenogramm gedruckt wurden. Sie alle betreffen Probleme, welche dem religiös interessierten Gebildeten nahe liegen, wie, um nur einige herauszugreifen, die Frage nach dem Dasein der Wunder, dem Weltuntergange, der Zukunft der Religionen, ob das Christentum sich ausgelebt habe, ob der Glaube an ein unsterbliches Leben bei der heutigen Erkenntnis des Weltalls bestehen könne. Apologetisch im besten und vornehmsten Sinne des Worts, sind sie aus der Überzeugung hervorgegangen, dafs »wahre Wissenschaft und wahre Religion nur Strahlen aus ein und derselben Quelle des Lichtes sind und daher in voller Harmonie zu einander stehen.« Ihre Lektüre verschafft Belehrung und Anregung und edle, unaufdringliche Erbauung.

B. Biblische Lese- und Geschichtsbücher.

Dix, Fr., Dr., Schuldirektor a. D. in Flensburg, Neuere Geschichte der Schulbibel. Dresden, Meinhold und Söhne. 1898. 43 S.

Schumann, K. F., Schuldirektor in Dresden, Bibel und Volksschule. Leipzig, Georg Wigand. 1898. 27 S.

Das Werk von Dix bildet eine Ergänzung und Fortsetzung seiner 1892 erschienenen Geschichte der Schulbibel. Im ersten Teile schildert er den sächsischen Schulbibelstreit von 1845 bis 1876, einen interessanten Aus-

schnitt aus der allgemeinen kirchlichen und theologischen Bewegung der Mitte des Jahrhunderts, mit der er auf das engste zusammenhängt. Den weiteren Kampf um die Schulbibel in den wichtigsten deutschen Staaten führt der zweite Teil der Schrift anschaulich vor, wobei die verschiedenen litterarischen Erzeugnisse dieser Bewegung kurz charakterisiert werden. Welchen Segen der Gebrauch einer Schulbibel besonders im Gegensatze zu einem einseitigen Katechismusbetriebe habe und wie sie zu verwenden sei, zeigt der Verfasser in seinen Schlufsausführungen. — Mit der Schulbibelfrage befafst sich auch der interessante und gehaltreiche Vortrag, den Direktor Schumann auf der Sächsischen Kirchlichen Konferenz zu Chemnitz gehalten hat. Ausgehend von der Bedeutung der Bibel für die evangelische Erziehung des Volks, stellt er die nicht hinwegzuleugnende Thatsache fest, dafs in weiten Kreisen trotz aller äufseren Hochachtung eine Entfremdung von der hl. Schrift eingetreten ist. Einen Hauptgrund derselben erblickt er in dem Gebrauch der ganzen Bibel in der Schule, durch den die Jugend mit dem umfangreichen Buche nicht recht vertraut gemacht werde, und verlangt daher die allgemeine Einführung eines Bibelauszuges. Weiter wünscht er, dafs »die Bibel zwar als die Sammlung der von der christlichen Kirche anerkannten Urkunden der göttlichen Offenbarung, nicht aber als ein durch Inspiration entstandenes Buch betrachtet« werde, und beruft sich zum Beweise der Unerläfslichkeit dieser Forderung auf Prof. D. Brieger's Schrift über »die fortschreitende Entfremdung von der Kirche im Lichte der Geschichte.« Brieger zeigt, dafs, obgleich die Lehre von der Inspiration »längst und zwar nach einstimmigem Urteile aller Sachkundigen mit Recht gefallen« sei, die Christenheit am Ende unseres Jahrhunderts noch »im ganzen unterwiesen wird, wie die aus der Blütezeit der Orthodoxie.« Denn »wie viele von uns sind **nicht** in der Vorstellung aufgewachsen, die Vorbedingung für die gläubige Annahme des Evangeliums sei die Verstandesüberzeugung von der Wahrheit eines gewissen Complexes dogmatischer Sätze? Und wie viele verlassen **heute** die Schule, die niedere oder die höhere, denen **nicht** ein Glaube an die heilige Schrift zugemutet ist unter der Begründung, dafs sie von Gott eingegeben sei«? Dem gegenüber verlangt der bekannte Leipziger Kirchenhistoriker: »Der kirchliche Unterricht, und zwar gleich der Unterricht der Jugend, mufs eine andere Bahn einschlagen. Er hat sich stets die Thatsache gegenwärtig zu halten, welche dem evangelischen Glauben als solchem ja nimmermehr Abbruch zu thun vermag, dafs die Zeit des Autoritätsglaubens abgelaufen ist, dafs die Begründung des Christentums auf ihn auch da heute eine gefährliche Sache ist, wo bei dem Einzelnen vielleicht noch, wie bei dem Kinde, die Bedingungen für ihn vorhanden sind. Denn sobald ein so Unterwiesener, durch den Luftzug der Kritik berührt, das Vertrauen zu der ihm aufgedrungenen Autorität einbüfst, fällt ihm damit in der Regel das ganze Christentum hin. Werden Instanzen geltend gemacht als Fundamente der religiösen Wahrheit, die vor dem angeborenen Wahrheitssinne nicht standhalten, so werden sie nur zu leicht an der religiösen Wahrheit selber irre machen. Nicht auf eine von aufsen gegebene Autorität ist deshalb

zurückzugehen, Herz und Gewissen wollen getroffen sein. Der Weg, auf dem ein gottentfremdetes Menschenkind überhaupt zum Glauben kommt, mufs das Richtmafs geben für die religiöse Unterweisung.« Sollten diese unzweifelhaft richtigen Forderungen für die Volksschule allmählig durchgeführt werden, so bedarf es, darauf weist Schumann treffend weiter hin, in den Lehrerbildungsanstalten eines Unterrichts, der den Seminaristen »das rechte Verständnis vom Wesen der göttlichen Offenbarung und vom Offenbarungsgehalte der Urkunden der christlichen Religion vermittelt. Ebenso wenig dürfen den Lehrern die sicheren Ergebnisse der Bibelkritik unbekannt bleiben, damit sie nicht als wahr lehren, was hundertmal als falsch und undenkbar erwiesen wurde; und um ihnen das Studium dieser Resultaten zu ermöglichen, wäre die Abfassung entsprechender, für sie bestimmter Werke durch Fachmänner wünschenswert, wie sie auch auf gute, wissenschaftlich zuverlässige Bibelerklärungen aufmerksam zu machen wären, in denen sie besonders auch zu einer zeitgemäfsen Behandlung der Wundergeschichten die richtige Anleitung finden könnten«. — Schumann's Vorschläge sind ganz gewifs im hohen Grade beachtenswerth, und viele werden ihm aus guten Gründen zustimmen.

Voelker, Karl, Rektor, und **Strack**, Hermann L. D., Dr., a. o. Prof. der Theologie, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen, Altes Testament. Gera, Theodor Hofmann, 1898. 296 und 19 S., 2 Abbildungen und 8 Karten. Geb. 1,00 Mk.

Meltzer, H., Dr., Alttestamentliches Lesebuch. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. 1898. 199 S. 0,80 M.

Von Voelker-Strack's bekanntem biblischem Lesebuche ist jetzt auch, vielfachen Wünschen entsprechend, eine Sonderausgabe des alten Testaments erschienen, nach denselben Grundsätzen bearbeitet und mit denselben Beilagen ausgestattet, wie das Hauptwerk. — In die Bibelauszugswegung ist nunmehr auch Dr. Meltzer mit seinen Reformvorschlägen (Die Behandlung der Propheten im Religionsunterricht, Pädagogische Studien, Jahrgang 19, Heft 3) und seinem sehr beachtenswerten Versuch eines alttestamentlichen Lesebuchs vom Standpunkte der modernen kritischen Schule getreten. Die wesentlichen und m. E. durchaus zu billigenden Forderungen Meltzers sind die zusammenhängende Behandlung einer wirklichen Geschichte (nicht Einzelgeschichten) Israels, und zwar nur der Ereignisse, welche durch die Kritik als streng historisch erwiesen sind, die Preisgabe der konzentrischen Kreise, die Betonung der allmählichen Weiterentwickelung und Verfeinerung der religiössittlichen Anschauungen in den verschiedenen Hauptepochen der israelischen Religionsgeschichte und die Hervorhebung des Unterschieds zwischen dem alten Testament als der vorchristlichen Offenbarungsstufe und dem neuen und endlich die gründliche Darstellung des Prophetismus mit seiner so wertvollen Litteratur. Hiernach sollen auf der Unterstufe in einem Vorkursus leichte Jesusgeschichten und das Leben der Erzväter zur Behandlung kommen. Das 3. Schuljahr, in dem die Darstellung der Geschichte Israels beginnt, erhält als Stoff die Zeit Moses, das 4. die der Richter und Könige zugewiesen, während dem 5. der Prophetismus vorbehalten bleibt. In den beiden folgenden Jahren sollen das Leben Jesu und die Apostelgeschichte,

im letzten die Kirchengeschichte behandelt werden. Eine Grundlage für den Unterricht des 2. bis 5. Schuljahres hat Meltzer in seinem Lesebuche geschaffen. Hier haben wir einen in sich geschlossenen Gang der alttestamentlichen Heilsgeschichte unter Beseitigung alles dessen, was von der Kritik als unhistorisch oder religiös minder wertvoll erwiesen ist, erzählt in geläufiger und verständlicher Sprache, die oft im Interesse der Klarheit und Richtigkeit lieber auf den Urtext zurückgreift, als auf Luthers Übersetzung. Die Patriarchenzeit als »Vorgeschichte Israels« ist einem Vorkursus zugewiesen. Die wirkliche Geschichte zerfällt in die mosaische Zeit, die Ansiedelung in Kanaan, Entstehung, glänzende Entfaltung und Niedergang des Königtums und den Prophetismus mit seinen Ausläufern in der jüdischen Frömmigkeit der nachexilischen Psalmen. Überall, wo Doppelberichte vorliegen oder verschiedene Quellen zur Erschwerung des Verständnisses zusammengearbeitet sind, wie in den Patriarchensagen, der Geschichte Gideons, Sauls und Davids, sind die minder zuverlässigen Darstellungen, wie die der Priesterschrift, und die späteren, besonders die deuteronomistischen, Bearbeitungen beseitigt. Über die Berechtigung der Scheidung und Aussonderung im einzelnen wird man streiten können, im ganzen aber ist dieses gewifs nicht leichte Experiment durchaus gelungen. Wem die Ergebnisse der alttestamentlichen Kritik nicht geläufig sind, dem wird manche Auslassung, wie der Melchisedekepisode in Ge. 14, fast des ganzen Josuabuches, der Goliathgeschichte, ebenso auffallen, wie die Einsetzung anderswo unbenutzt gelassener Berichte, z. Bsp. 1. Sam. 4. 13. 14. 2. Sam. 4., und die Stellung des Deuteronomiums inmitten der prophetischen Bewegung und der sorgfältig aus einander gehaltenen zwei Schöpfungsberichte im Exil; aber die wissenschaftlichen Gründe solcher Anordnung sind durchaus zwingend. Alles, was religionsgeschichtlich bedeutungsvoll ist, wird mit Geschick hervorgehoben und besonders ausführlich sind die Predigten der Propheten Amos, Jesaja, Jeremia und Deuterojesaja mitgeteilt und anschaulich in den Rahmen ihrer Zeitverhältnisse hineingestellt. Dafs ich Hosea vermisse, habe ich schon an anderer Stelle (Deutscher Schulmann, 1897, Sp. 504) erwähnt; sonst scheint mir die Auswahl sehr passend zu sein. — Zweifellos setzt ein Unterricht im alten Testament, betrieben, wie Meltzer ihn sich denkt, eine eingehende Kenntnis der israelitischen Religionsgeschichte voraus, und deshalb wird diese Methode sich vorläufig noch lange nicht in weiteren Kreisen einbürgern, aber ich glaube doch, dafs sie am besten im stande ist, die reichen religiösen Schätze, die im alten Testamente liegen, zu heben und der Jugend die Schriften der grofsen Gottesmänner Israels verständlich und wert zu machen.

Hunger, F. W., Bürgerschulvicedirektor a. D. in Annaberg, Biblische Geschichten für Unter- und Mittelklassen der Volksschule. 12. Aufl. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). 92 S. 0,40 Mk.

Ziemann, Franz, Dr. Seminaroberlehrer in Ragnit, Text der biblischen Geschichten. Für die Unterstufe. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1898. 57 S. 1,10 M.

Das Geschichtsbuch Hungers steht, was Auswahl und Text betrifft,

im ganzen auf dem Standpunkt der pädagogisch-theologischen Tradition, aber bisweilen hat es auch den modernen Anschauungen seinen Zoll bezahlt. Nicht nur, dafs manche Erzählungen, die in irgend einer Weise Anstofs geben, z. Bsp. die vom Turmbau zu Babel und von Simson, gestrichen und andere gekürzt sind, auch im Text und in den erklärenden Anmerkungen verräth sich manchmal das Streben, natürliche Erklärungen zu ihrem Rechte kommen zu lassen. Soweit jene Anmerkungen dazu bestimmt sind, schwer verständliche Ausdrücke zu deuten, hätten sie ohne weiteres an die Stelle dieser schwierigen Worte im Texte treten können, und alle archäologischen Notizen konnten aus einem für Kinder bestimmten Buche m. E. fortbleiben, hiervon das Nötige zugeben, ist Sache des Lehrers. — Auswahl und Textgestaltung der biblischen Geschichten für die Unterstufe untersucht Ziemann und giebt 27 Geschichten, deren Form und Gliederung man im wesentlichen wird billigen müssen. Die Rücksichtnahme auf das Vorhandensein von Taubstummenanstalten aber, die die Streichung der Geschichte vom barmherzigen Samariter zu Gunsten der religiös minder wichtigen Heilung des Taubstummen bedingen soll, erscheint gezwungen und legt der Auswahl rein äufserliche, zufällige Gründe unter.

J. H. Albert Fricke, Biblische Geschichten im Zusammenhange mit dem Bibellesen zu Lebens- und Geschichtsbildern . . . zusammengestellt. Hannover und Berlin 1900. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). X und 282 S. Geb. 1,00 M.

J. H. Albert Fricke, Biblisches Geschichts- und Lesebuch. Biblische Geschichte in Lebens- und Geschichtsbildern und im Zusammenhange mit dem Bibellesen, zugleich Alttestamentliches Lesebuch. Hannover und Berlin 1900. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). XIV und 326 S. Geb. 1,35 M.

Der Standpunkt, den der Verfasser in diesen Geschichtsbüchern einnimmt, ist, wie man nach seinen früheren Werken erwarten mufste, der traditionelle. Er tritt besonders hervor in dem fast völligen Fehlen einer selbständigen Wertung des alten Testaments, dessen Personen, Ereignisse und Einrichtungen nur Bedeutung haben als Typen und Antitypen auf den Erlöser, in der geringen Betonung der religiösen Entwickelung in Israel, der einseitig dogmatischen Betrachtung des Lebens Jesu, dessen Wirksamkeit ihm zerfällt in die des Propheten, des Hohenpriesters und des Königs, ebenso in der Gliederung der alttestamentlichen Geschichte nach der Reihenfolge der Bücher des Kanons. Nur schüchtern werden ab und an einige Ansätze gemacht, auch die ganz sicheren Ergebnisse neuerer Forschung zu ihrem Rechte kommen zu lassen, aber nur beim alten Testament, und da diese kritischen Erkenntnisse für den Aufbau des Ganzen und für die Auswahl der Geschichten nicht verwertet werden, bleiben die spärlichen Notizen, gleichsam neue Flicken auf einem alten Kleide, totes Wissen und sind vielleicht gerade in ihrer Form geeignet, den Eindruck der Unsicherheit zu erwecken; sie wären wohl besser ganz fortgeblieben. Bei den Einzelerzählungen ist in dankenswerter Weise die Stufe, auf der ihre Behandlung vorgeschlagen wird, und der Memorierstoff für die einzelnen Klassen angegeben. Die An-

merkungen teilen aufserdem noch eine Fülle von geschichtlichen, geographischen, archäologischen und anderen Notizen, oft ganz abgerissen und für Kinder unverständlich, und erbaulichen Betrachtungen mit, die verwirrend und störend wirken muss. Auch hier tritt wieder die Eigentümlichkeit des Verfassers hervor, möglichst viel bieten zu wollen und der Ausführlichkeit die Übersichtlichkeit zu opfern, aber was in seinen anderen, für Lehrer bestimmten Werken noch erträglich war, das beeinträchtigt den Wert dieses Buchs für Kinder in hohem Grade. Höchst unübersichtlich ist ferner, z. T. wohl nicht durch des Verfassers Schuld, die äussere Anordnung: oft weifs man nicht, was biblische Einzelgeschichte, was Erzählung, was Erläuterung oder Betrachtung sein soll, und schwer ist es, eine gesuchte Stelle zu finden, da die Inhaltsübersicht nicht auf die Seiten, sondern auf die gar nicht durch den Druck hervorgehobenen Nummern verweist. Das an zweiter Stelle genannte Werk ist eine Erweiterung des ersten, insofern als es wichtige Stellen aus den prophetischen, poetischen (mit Ausnahme der Psalmen) und apokryphischen Büchern des alten Testaments abdruckt, aber da diese nicht an die Geschichtserzählung sich anlehnen, in die sie recht gut hineingearbeitet werden konnten, schweben sie in der Luft und kommen nicht recht zur Geltung, ein Mangel, an dem übrigens ja die meisten biblischen Lesebücher leiden.

Lucks und **Oswald**, Religionsbuch für evangelische Schulen. Magdeburg 1898. Kommissionsverlag der Heinrichshofen'schen Buchhandlung. VIII und 264 S. Geb. 0,85 M.

Dieses Werk umfafst biblische Geschichte, Bibelkunde, Bilder aus der Kirchengeschichte, Katechismus mit Spruchbuch, Gebete, das Kirchenjahr, Gottesdienstordnung und Kirchenlieder. Am interessantesten sind die drei ersten Abteilungen. Die biblischen Geschichten, 58 und 76, recht zahlreich, unterscheiden sich in Textgestaltung und Anordnung nicht wesentlich von ihren vielen Vorgängern; neu ist nur, soweit ich sehe, die Zugabe eines Rückblicks am Schlufs gröfserer Abschnitte, durch den eine straffere Zusammenfassung ermöglicht und eine pragmatische Betrachtung angebahnt werden soll. Ein Versuch, auch die Propheten und Psalmen in irgend einer, wenn auch bescheidenen Weise, im Unterricht zu verwerten, wie mit Recht auch Fricke befürwortet, wird nicht gemacht, eine Folge der Geschichtsauffassung, welche mit den Propheten bei aller äufseren Hochachtung vor ihnen nichts anzufangen weifs. Die Bibelkunde beschränkt sich mit Recht darauf, ganz kurz den Inhalt der einzelnen Bücher anzugeben; der so oft widerlegte Irrtum, wie der, dafs das Hohelied von der gegenseitigen Liebe zwischen Gott und der Gemeinde handle, »eine an Blasphemie grenzende Verirrung«, hätte füglich fortbleiben können. In der Kirchengeschichte, wo Auswahl und Darstellung im allgemeinen zu billigen sind, scheint mir die genaue Darstellung Muhammeds und des Mönchtums überflüssig; dafs Bonifatius (so, und nicht Bonifacius zu schreiben) nicht so sehr der Apostel der Deutschen, als vielmehr der Vorkämpfer des Romanismus war, mufste hervorgehoben werden.

C. Methodische Anweisungen und Lehrbücher für den biblischen Geschichtsunterricht.

M. Wagner, Director des städt. Lehrerinnenseminars und der städt. höheren Mädchenschule in Altona, Die Hauptschwierigkeiten des christlichen Religionsunterrichts. Sonderabdruck aus Kehr's Pädagogischen Blättern. Gotha 1897. Verlag von E. F. Thienemann. 24 S. 0,50 M.

Die erste Hauptschwierigkeit des Religionsunterrichts ist nach dem Verfasser die Wunderbarkeit der Geschichte, die den Inhalt der christlichen Verkündigung bildet. In allen Wissenschaften gilt der Kausalzusammenhang, mit der Geschichte des Christentums aber ist dessen Durchbrechung, das Wunder, unlösbar verknüpft. Eine Lösung dieses Widerspruchs für den Unterricht gewinnt Wagner, indem er die »geschichtlich genügend bezeugte und beglaubigte« Auferstehung Jesu Christi, das absolute Wunder, durch welches das Leben über Sünde und Tod triumphiert, als den festen Grund bezeichnet, von dem aus die übrigen wunderbaren Geschichten des alten und neuen Testaments ihre Stütze erhalten, soweit sie mit jenem Wunder in Verbindung stehen und dadurch ihre Berechtigung erweisen. Ein Religionsunterricht, der so die Wunderfrage behandelt, soll sich auch als fähig erweisen, die zweite Hauptschwierigkeit zu überwinden, das Christentum den Schülern als That und Leben zu bieten. — Vieles an diesen Ausführungen ist gewifs treffend, manches aber mindestens schief, so besonders die Darstellung des Lebens Jesu vom Standpunkte der modernen Theologie, die dem Verfasser eine energische Abwehr von Seiten Reukauf's in den Pädagogischen Blättern eingetragen hat. Aber ich kann mich auch nicht ganz mit dem Kern seiner Ausführungen befreunden, nach denen auf dem Glauben an die Auferstehung Christi, die ihm zuvor sicher beglaubigt ist, schliefslich das ganze Christentum beruht; m. E. ist dieser Glaube nicht der Anfang, sondern das Ende, nicht die Wurzel, sondern die reife Frucht des Christentums (man vergleiche die Ausführungen Harnack's, Dogmengeschichte, 2. Aufl. I, 34 ff). Auch sind schliefslich doch nicht die einzelnen Wunder des Herrn, sondern seine ganze Persönlichkeit das Wunderbarste an ihm; »dafs er mit sich selber konnte, wie er wollte, dafs er ein Neues schuf, ohne das Alte zu stürzen, dafs er die Menschen für sich gewann, indem er von seinem Vater kündete, dafs er ohne Schwärmerei begeisterte, ohne Politik ein Reich aufrichtete, ohne Askese von der Welt befreite, ohne Theologie ein Lehrer war, inmitten einer Zeit der Schwärmerei und Politik, der Askese und Theologie, das ist das grofse Wunder seiner Person, und dafs er, der die Bergpredigt gesprochen, sich im Hinblick auf sein Leben und Sterben als den Erlöser und Richter der Welt verkündete, ist das Ärgernis und die Thorheit, welche aller Vernunft spotten« (Harnack I, 69). Die beiden Schwierigkeiten, die Wagner hervorhebt, lassen sich, glaube ich, sicherer dadurch lösen, dafs wir den Schülern die Person des Herrn möglichst persönlich nahe zu bringen suchen, damit sie von ihr einen nachhaltigen Eindruck bekommen; ist der gewonnen, dann werden sie auch an dem Wunderbaren, das von einer so aufserordentlichen Persönlichkeit berichtet wird, keinen Zweifel hegen.

Reinecke's Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte, neu bearbeitet von G. Guden, Kgl. Seminardirektor. Erster Teil: Altes Testament. 3. Aufl. Hannover und Berlin. 1898. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior.) VII. und 247 S. 2,25 M.

A. Voigt, Professor und Oberlehrer am Herzog Ernst-Seminar zu Gotha, Anweisung zur Behandlung der biblischen Geschichte als Vorstufe zum systematischen Religionsunterricht. 2. Aufl. Gotha 1899. Verlag von E. F. Thienemann. X. und 201 S. 2,60 M.

Emil Martin, Lehrer an der dritten höheren Bürgerschule zu Leipzig. Der Religionsunterricht in der Volksschule. Leipzig 1900. R. Voigtländer's Verlag. 154 S. 2 M.

Alle drei Werke wollen Anleitung zur Behandlung der biblischen Geschichte geben. Das von Guden schliefst an den vorgedruckten Text der Geschichten einen Kommentar an, der vor allem der Erläuterung dienen soll. Der traditionelle Standpunkt tritt hervor in der Vermischung der Offenbarungsstufen — die Erklärung wird oft nicht in dem Zusammenhange entwickelt, sondern durch Eintragen einer viel späteren Auffassung gewonnen (S. 8. 13. 15. 19. 29. u. a.) —, dem Aufsuchen von Typen und Antitypen (S. 19. 83. 141) und der wörtlichen Auffassung der Berichte, die jede Kritik an ihnen ausschliefst; so wird die Geschichtlichkeit und der mosaische Ursprung der Stiftshütte festgehalten, die volle Echtheit und prophetische Bedeutung des Buchs Daniel behauptet, deshalb auch nach veralteter Erklärung das vierte Weltreich auf das römische gedeutet und zur Rettung des Mederkönigs Darius ein Cyaxares II., Sohn des Astyages, eingeführt, dem Kyros die Verwaltung Babyloniens überlassen haben soll. Wann werden endlich die so oft widerlegten Irrthümer schwinden? Zumal von dem Buche Daniel ist die allein mögliche, übrigens auch älteste (vgl. Buhl in der Realencyklopädie, 3. Aufl. IV. 448) Erklärung doch ziemlich allgemein angenommen. Dafs der Verfasser in dieser Frage einen so veralteten Standpunkt einnimmt, erscheint um so auffälliger, als er an anderen Stellen die Resultate der neueren Bibelkritik ohne Bedenken vorträgt (S. 115. 119. 187. 193. 217 u. a.). Dieser Widerspruch bringt etwas Zwiespältiges in das sonst gewifs brauchbare Buch hinein. — Der Hauptwert des Werks von Voigt liegt weniger in den erklärenden Bemerkungen, die bei aller Gediegenheit für manche Leser reichlich kurz und abgerissen sein werden, als in den gut entwickelten Lehren, die am Schlufs gröfserer Abschnitte in zweifacher Form zusammengestellt werden, um eine Vorstufe zum systematischen Religionsunterricht zu bilden. — Eigenartig ist Martins Buch. Es bringt zunächst, um in die Geschichte der Methodik einzuführen, eine Reihe von Musterlectionen bedeutender Religionslehrer, von Wiedemann, Kehr, Hempel, Staude und Kaftan, und im Anschlufs hieran ein paar eigene Unterrichtsproben. Die Grundsätze für den Religionsunterricht entsprechen dem Standpunkt der neueren Theologie, ebenso sind auch die zahlreichen und guten Erklärungen biblischer Namen, Stellen u. s. w. aus den Werken eines Keim, Bleek, Jülicher und besonders Beyschlag geschöpft. Dafs aber ein Lexikon die geeignetste Form für solche Erläuterungen sei, kann ich nicht einsehen.

Johannes Kolbe, Pastor und Kreisschulinspektor, die Biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die

Oberstufe. Zwei Teile. 2. Aufl. Leipzig, 1897. 1899. Verlag von H. G. Wallmann. VII. und 216; XVII. und 251 S. Jeder Band 2,60 M.

Im allgemeinen steht man den ausgeführten Katechesen mifstrauisch gegenüber, und mit Recht. Denn wenn auch die Gefahr, von der der Verfasser redet, dafs einzelne Lehrer sie im Unterrichte einfach ablesen, zum Glück nicht grofs sein wird, so wirken sie doch störend bei der Vorbereitung, sei es dafs sie dem Lehrer dieselbe zu sehr erleichtern, sei es dafs sie seine Selbständigkeit einschnüren, und dies wird gerade bei gewissenhaften Lehrern am leichtesten der Fall sein. Vorsichtig benutzt, können Kolbe's Katechesen Unerfahrenen immerhin eine Anleitung geben, wie sie selbst zu verfahren haben. Es kommt dem Verfasser hauptsächlich darauf an, den Kindern das Verständnis der hervorragendsten biblischen Persönlichkeiten, um die die Geschichte gruppiert wird, zu erschliefsen, und deshalb sucht er sie in ihr Geistes- und Seelenleben einzuführen; moralische Nutzanwendungen oder Ermahnungen werden nicht gegeben, die Behandlung selbst soll erbaulich wirken. Die Fragen sind oft zu schwer, bisweilen giebt der Verfasser selbst zu, dafs die Antwort wahrscheinlich fehlen werde; dann war aber die Frage doch wohl unpassend. Am Schlufs werden Aufgaben gestellt, um durch sie die Behandlung zusammenzufassen.

Ludwig Teitge, Rektor, Lebens- und Charakterbilder biblischer Personen des Alten und Neuen Testaments. Zwei Teile. Potsdam 1899. A. Steins Verlagsbuchhandlung. V und 129; IV und 226 S.

Zur Vorbereitung auf den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe sollen Teitge's Werke dienen. Sie geben den Erläuterungsstoff zu den einzelnen biblischen Geschichten in zusammenhängender Darstellung, ähnlich wie Guden und etwa in demselben Geist, aber in gröfserer Ausführlichkeit und unter Fortlassung aller bibelkundlichen Notizen. Sie wollen, wie Kolbe, vollständige Lebens- und Charakterbilder vor den Augen der Kinder entstehen lassen, damit diese miterleben, was die Männer Gottes erfahren, erlitten und erstritten haben. Mit besonderer Sorgfalt ist das Lebensbild Jesu gezeichnet, das nur zu sehr nach dogmatischem Schema gegliedert ist.

Dr. E. Thrändorf und **Dr. H. Meltzer**, Der Religionsunterricht auf der Unterstufe. I. Jesusgeschichten. II. Leben der Erzväter. Dresden 1899. 69 S. 1,20 M.

— „ — Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen. Zweites Heft: Der Prophetismus. Dresden 1898. XVI. und 134 S. 2,40 M.

Dr. E. Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. Erster Teil: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. 2. Auflage. Dresden 1898. 192 S. 2,80 M.

— „ — Zweiter Teil: Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Dresden 1891. 157 S. 2,50 M. Sämtlich erschienen im Verlage von Bleyl und Kaemmerer.

Das bekannte Werk von Thrändorf ist durch Dr. Meltzer nach rückwärts ergänzt werden, indem jetzt auch das alte Testament eine auf gleichen Anschauungen gegründete und mit demselben methodischen Geschick gegebene Behandlung erfahren hat. Für die Unterstufe werden

12 Jesusgeschichten und 23 Erzählungen aus dem Leben der Patriarchen vorgeschlagen. Ob die Geschichte von Hagar, bei der aber gerade das gestrichen und umgedeutet werden mufs, was Ismaels Vertreibung so tragisch macht, sein Sohnesverhältnis zu Abraham, die Aufnahme verdiente, darf wohl bezweifelt werden. Die von Isaaks Opferung läfst sich wohl nur halten, wenn, wie hier geschehen ist, der Befehl Gottes als eine unrichtige Ansicht des Patriarchen gefafst wird; diese Exegese ist aber sicher falsch, denn der Befehl ist unmifsverständlich von Jahve ausgegangen (vgl. auch Ez. 20, 25, 26) und deshalb verzichtet man besser ganz auf die Geschichte. Die Behandlung selbst ist eingehend, geschickt und der Stufe angemessen. Am interessantesten ist das zweite Heft für die Mittelstufe (das erste ist noch nicht erschienen), das das Edelste und Beste im ganzen alten Testament, den Prophetismus, für die Volksschule erobern will, ein Versuch, dessen Berechtigung Meltzer in einem hier wieder abgedruckten Artikel in den Pädagogischen Studien (1898, III) verteidigt und m. E. — genaueres Eingehen ist nicht möglich — bewiesen hatte. Behandelt werden die Predigten des Amos und des Jesaja, die Kultusreform des Josia, die Wirksamkeit Jeremias, die babylonische Gefangenschaft nach Klagel. 5. Ps. 137. 42. 43. Deuterojesaja, die nachexilische Zeit und die jüdische Frömmigkeit, diese im Anschlufs an Ps. 8. 103. 126. Hagg. 2. Jes. 8, 23—9, 6. 11, 1—9. 19, 23—25. Mi. 4, 1—4. 5, 1. 3. Gen. 1. 2. 3. 4, 1—16. Spr. 31. Die Erklärung, unter Bezugnahme auf Wellhausen, Cornill, Reufs und Köstlin, ist überall gut und reichhaltig und veranlafst den Benutzer des Buchs, sich eingehender mit den einschlägigen Fragen zu beschäftigen, die Behandlung ist geschickt und praktisch brauchbar; jedenfalls ist das Buch ein vorzügliches Hilfsmittel für den alttestamentlichen Religionsunterricht. Der Wert des schon in zweiter Auflage vorliegenden Lebens Jesu von Thrändorf ist allgemein anerkannt. Auswahl und Reihenfolge der Geschichten, lehnt sich wieder an das erste Evangelium an, dem aber einzelne passende Abschnitte aus dem dritten eingefügt sind. Eine pragmatische Ordnung der Stücke aus allen Synoptikern, wie sie kürzlich Heyn in seiner Geschichte Jesu versucht hat, wird abgelehnt, da die wissenschaftliche Begründung noch unsicher und widerspruchsvoll sei, ebenso, und zwar dies mit Recht, jede Vermischung mit Abschnitten aus dem vierten Evangelium. Sicherlich wird bei einer solchen Behandlung das Bild des Herrn den Schülern anschaulich und ergreifend vor die Augen nicht nur, sondern vor die Seele gemalt. Im Anschlufs an die Apostelgeschichte behandelt der für die Oberstufe bestimmte Band das apostolische Zeitalter und den dritten Artikel. In passender Weise sind auch nicht zu schwierige Stoffe aus den paulinischen Briefen herangezogen worden, so Gal. 2 für die Stellung der Heidenchristen zum Gesetz und ihr Verhältnis zu den Judenchristen, Einzelheiten aus dem ersten Thessalonicherbriefe; an der Hand des ersten Corintherbriefs soll in die inneren Zwistigkeiten der paulinischen Gemeinden, nach dem Epheserbriefe in das Familien- und Gemeinschaftsleben derselben eingeführt werden; die wichtigsten Stücke des Römer- und Philipperbriefs werden gleichfalls behandelt, und dafs nach dem Phile-

monbriefe auch die Stellung des Christenthums zur Sklavenfrage gezeigt wird, mufs man mit Genugthuung begrüfsen. Überall sucht der Verfasser in das Geistes- und Gemütsleben der Personen einzuführen, z. B. bei der Bekehrung des Paulus durch eine psychologische Analyse auf dem von Holsten zuerst betretenem Wege; überall bemüht er sich auch, die Verhältnisse innerhalb und aufserhalb der Gemeinden anschaulich zu schildern und zu Fragen und Bedürfnissen der Gegenwart in Beziehung zu setzen. Weiter über die Zuverlässigkeit und Brauchbarkeit des Werks zu reden ist überflüssig.

(Schlufs folgt.)

Für Lehrerbibliotheken.

»Die Frauen in der Geschichte des deutschen Geisteslebens des 18. und 19. Jahrhunderts« sind Gegenstand einer eingehenden Erörterung von Dr. A. v. Hanstein (Leipzig, Freund & Wittig 1899). Heute, wo die Frauenfrage im Vordergrunde der sozialen Frage steht, wo man fragt: Was können die Frauen leisten auf geistigem Gebiet? ist die Frage: Was haben sie schon geleistet? voll berechtigt; diese Frage soll in dem vorliegenden Werke eingehend beantwortet werden. Es geschieht dies, indem die einzelnen Gestalten im guten wie im bösen Sinne hervorragender Frauen im Zusammenhange mit ihrer Zeit und mit besonderer Betonung ihres Geisteslebens geschildert werden; sie erscheinen infolgedessen und in dieser Hinsicht alle nebeneinander: »Die Dichterinnen und Künstlerinnen so gut wie die Forscherinnen, die Schauspielerinnen und Sängerinnen neben den Königinnen und Kaiserinnen.« In einem einleitenden Rückblick auf die letzten Jahre des siebzehnten Jahrhunderts verschafft sich der Verfasser den Boden für seine Schilderungen aus dem 18. und 19. Jahrhundert; sodann schildert er die führenden weiblichen Geister im Zusammenhang mit den leitenden Zeitgedanken und den Zeitgenossinnen. Dafs der Verfasser damit zugleich eine wertvolle Ergänzung der Kulturgeschichte bietet, braucht nicht besonders erörtert zu werden; es ergiebt sich aus unserer Darlegung von selbst. Im 1. Band dieses Werkes (362 S.) kommen die Frauen in der Zeit des Aufschwunges, des deutschen Geisteslebens, im 2. Band (464 S.) die Frauen in der Jugendzeit der grofsen Volkserzieher und der grofsen Dichter zur Darstellung.

Vilmars Geschichte der deutschen Nationallitteratur (Marburg, Elwert'sche Verlagsbuchhandlung 1901) liegt in der 25. (Jubiläumsauflage) mit einer Fortsetzung bis zur Gegenwart von A. Stern vor. In den Augen des Schulmannes erscheint Vilmar als rechte Hand des kurh. Ministers Hassenpflug, als Reaktionär und Vorkämpfer der kirchlich- und staatlich-konservativen Richtung, in keinem günstigen Licht; anders dagegen isl es, wenn man ihn vom Standpunkte des Litterarhistorikers betrachtet. Freilich kommen auch in seiner »Litteraturgefchichte« bei der Beurteilung dichterischer Erzeugnisse seine politischen und kirchlichen Ansichten zum Durchbruch; aber durch seine meisterhafte Darstellung

besonders der altdeutschen Dichtung hat das genannte Werk sein Ansehen schon über ein halbes Jahrhundert behauptet. Vilmar konnte noch die 12. Aufl. des 1844 zuerst erschienenen Buches besorgen; die vorliegende 25. hat A. Stern besorgt. Nach Vilmars testamentarischer Bestimmung ist die Darstellung, soweit sie (bis zu Goethes Tode) von Vilmar herrührt, nichts geändert worden, aufser einigen kleinen Beeichtigungen besonders in den Anmerkungen. Nun ist aber die Kenntnis mancher Litteraturepochen in diesem halben Jahrhundert wesentlich erweitert und berichtigt worden; das Urteil über manche Dichter und Denker der Neuzeit namentlich ist sachlicher und dadurch gerechter geworden, als man es bei Vilmar findet, abgesehen von der Beeinflussung durch die politische und kirchliche Richtung desselben. Soweit dies von Einflufs auf Vilmars Darstellung ist, hat Stern in der Einleitung zu seiner Fortsetzung der deutschen Nationalliteratur von Goethes Tode bis zur Gegenwart, einzelne Dichter und poetische Richtungen noch einmal berücksichtigt.

»Das jüngste Deutschland«, zwei Jahrzehnte miterlebter Litteraturgeschichte dargestellt von Dr. Adalb. v. Hanstein mit 113 Schriftsteller-Bildnissen Buchschmuck von E. Büchner (Leipzig, R. Voigtländers Verlag 1900. 375 S. 6,50 M.) ist ein eigenartiges Werk. Es behandelt die unter diesem Namen zusammengefafste litterarische Bewegung, »welche etwa im Anfang der achtziger Jahre mit dem ersten Auftreten einer neuen Generation begann und bis zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts eine stürmische und sehr wechselvolle Entwickelung durchgemacht hat.« Eigenartig aber ist das Werk nach Inhalt und Form in der Hinsicht, dafs der Verfasser den Stoff, nicht wie es meistens der Fall ist, aus Quellenschriften gewinnt und in Einzelschilderungen nebeneinander reiht, sondern aus der eigenen Erfahrung, dem eignen Erleben und natürlich auch aus der Lektüre der Dichtungen schöpft und chronologisch-genetisch zur Darstellung bringt. Dadurch treten der kausale Zusammenhang zwischen den einzelnen poetischen Erscheinungen, die gegenseitige Beeinflussung und die Abhängigkeit von sozialen Verhältnissen und der zeitigen Welt- und Lebensanschauung sehr deutlich hervor. Neben der Charakteristik jeder dichterischen Eigenart werden die Hauptwerke mehr oder weniger eingehend besprochen, oft der Inhalt auch entwickelt, sodafs der Leser in der Lage ist, sich selbst ein Urteil zu bilden; unterstützt wird diese Anschaulichkeit durch eingefügte Dichtungsproben. So ist ein Buch entstanden, das in der schönsten und angenehmsten Form mit der deutschen Litteratur der letzten zwanzig Jahren bekannt macht.

»A. Sterns, Studien zur Litteratur der Gegenwart,« (Dresden und Leipzig, C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers u. Co.) Zweite, vermehrle und neu bearbeitete Auflage 1898) sind aus freien Vorträgen hervorgegangen und geben ein klares Bild über die Bedeutung, die Entwickelung und die Eigenart lebender oder innerhalb des letzten Menschenalters geschiedener und in der Gegenwart nachwirkender Dichtergestalten, so finden wir treffliche Bilder von Hebbel, Freytag, Bodenstedt, Storm, Keller, Scheffel, Fontane, Baumbach, Seidel, Rosegger, Raabe, Wilbrandt, Wildenbruch, Sudermann, Hauptmann, Ibsen, Tolstoi

u. a., lauter Dichter, von deren Werke der Gebildete unserer Zeit Kenntnis nehmen mufs. Nicht eine trockene Aufzählung von Thatsachen finden wir in den einzelnen Bildern, sondern eine lebensvolle Charakteristik; die lebendige Darstellung des bekannten Litteraturhistorikers und Dichters wird ergänzt durch zwanzig Bildnisse nach Originalaufnahmen. So ist das vorliegende Werk nicht blofs ein belehrendes, sondern auch ein anregendes und bildendes im weitesten Sinne des Wortes.

Bilder aus der neueren Litteratur. Herausgegeben von A. Otto, Seminarlehrer. H. 2: Gerok; H. 3: Raabe. (Minden i. W. C. Marowsky.) Es ist eine Forderung der Zeit, dafs auch der Lehrer mit den Strömungen auf dem Gebiet der »neueren« Litteratur vertraut sei; kommt doch in ihr der Pulsschlag des Lebens der Gegenwart deutlicher als anderswo zum Ausdruck. Hierzu sollen auch die vorliegenden Hefte dem Lehrer verhelfen. Gerok, der geistliche Dichter, ist ein Nachahmer Geibels und hat sich durch seine »Palmblätter«, »Pfingstrosen« u. dgl. Gedichtsammlungen Eingang in die Familie, besonders in kirchlich gesinnte Kreise verschafft; mit ihm beschäftigt sich das 2. Heft. W. Raabe, der humoristische Dichter, ist viel mehr Originalität wie Gerok, hat aber wohl gerade darum weniger Eingang und Anerkennung gefunden wie dieser. Eigentümlich ist diesen Heften, dafs sie die genannten Schriftsteller hauptsächlich vom pädagogischen Standpunkte aus ins Auge fassen; das kann auch zu einseitigen Auffassungen führen. Wir setzen voraus, dafs der Lehrer sich bei seinen Studien über die Litteratur der Gegenwart nicht auf diese Hefte beschränkt, sondern auch Werke wie »Sterns Studien zur Litteratur der Gegenwart« studiert; unter dieser Voraussetzung wird er in den vorliegenden Heften eine willkommene Ergänzung finden. Die Charakterisierung Raabes bewegt sich auch nicht mehr in den engen nur für den Lehrer berechnenden Kreise wie die von Rosegger; sie ist recht geeignet, in die Raabe'schen Dichtungen nach Inhalt und Form einzuführen und zur Lektüre derselben anzuregen. Haben die geschichtlichen Erzählungen Raabes eine nationale Tendenz, so haben die grofsen Romane mehr eine pädagogische; in ihnen wird das ganze Menschenleben von der Wiege bis zum Grabe geschildert.

Klassizität und Germanismus. Einige Worte über den Weltkampf von Verner von Heidenstam. Autorisierte Übersetzung aus dem Schwedischen von Stine. (52 S. 1,50 M. Wien, Hartleben. 1900.) Wir erwarteten eine klare und eingehende Darlegung über das Verhältnifs der germanischen Weltanschauung zu der des klassischen Altertums; die giebt das Büchlein nicht, sondern nur Andeutungen, die wohl wenige Leser befriedigen werden.

»Der religiöse Jugendunterricht« von Pastor Fr. Steudel (Stuttgart, W. Kielmann, I. 1. 79 S. 1,25 M. I. 2. 144 S. 3 M. II. 338 S. 6,50 M.) bietet dem Lehrer ein Handbuch für den Religionsunterricht auf Grund der neuesten wissenschaftlichen Forschung, nach dem er zwar noch nicht unterrichten, sondern das er zunächst in erster Linie nur zu seiner Selbstbelehrung benutzen darf, aus dem er aber doch auch heute schon manches Wertvolle für seinen Unterricht gewinnen kann. Die

beiden Abteilungen des ersten Teiles, die schon vor einigen Jahren erschienen sind, enthalten die geschichtliche Grundlage der christlichsn Religionslehre; in der 1. Abt. wird das alte, in der 2. Abt. das neue Testament besprochen. Der neu vorliegende II. Hauptteil enthält den auf dieser Grundlage beruhenden systematischen Aufbau der christlichen Religionslehre. Trägt schon die 2. Abteilung des I. Teiles nicht mehr den Charakter eines Leitfadens, sondern den eines Handbuches für den Lehrer, so noch mehr der vorliegende II. Hauptteil; er bietet eine zusammenhängende, einheitliche, anschaulich-ausführliche Darstellung einer mit den Ergebnissen der heutigen wissenschaftlichen Forschung übereinstimmenden religiös-sittlichen Welt- und Lebensanschauung in ihrer Entwicklung. Die »Wahrheit« ist dem Verfasser die oberste Richtschnur bei seiner Darstellung gewesen; die Übereinstimmung derselben mit dem »Christentum« kam ihm erst in zweiter Linie in Betracht. Dabei ergiebt sich aber einerseits, »dafs das Christentum selber einer stetigen geschichtlichen Wandlung unterworfen ist, und dafs anderseits wir, auch, wenn wir der von der Wissenschaft durchleuchteten Wirklichkeit des Lebens unerschrocken ins Angesicht sehen, doch noch an Religion und Sittlichkeit als einer lösenden Kraft festhalten können, ja müssen.« Von diesem Gesichtspunkte aus bringt nun der Verfasser im ersten Hauptteil dieses II. Bandes die »Allgemeine Religionslehre« und zuvor A. »Das Wesen und Werden der Religion«, B. »Die Geschichte der Religionen« und C. »Die Wahrheit in der Religion« zur Darstellung; es ist dies somit eine Religionsphilosophie und Religionsgeschichte, aus welchen beiden die unter b gegebenen Erörterungen über die Wahrheit in der Religion sich ergeben und die zu dem Ergebnis führen, »dals wir jedenfalls nur von dem Boden des durch exakte Forschung vermittelten Naturerkennens aus zu einer möglichen und unter Umständen subjektiv befriedigenden Erkenntnis der Wahrheit uns erheben können.« Deshalb beginnt der Verfasser den »Aufban unserer religiösen Welt- und Lebensanschauung« im zweiten Hauptteil dieses II. Bandes mit der Darstellung eines Weltbildes im Lichte der Wissenschaft« und sucht von da aus den »Weg zu Gott« und weiterhin eine »positive Entwicklung unserer Gotteslehre und Folgerungen« daraus zu finden; sodann legt er die »Rückwirkung der gegebenen Weltanschauung auf die Lebensauffassung des religiösen Subjekts« dar. Im Anhang gibt der Verfasser eine Zusammenfassung des II. Teils in Leitsätzen, Entwürfe zu kurzen Glaubensbekenntnissen, Litteratur zum Weiterstudium und ein Schulbrevier.

Eine sehr wertvolle Ergänzung des Werkes von Steudel liefert »Das Wesen des Christeutums« von Prof. A. Harnack (Leipzig, J. C. Henrich, 1900. 3,20 M.); es ist eine historische Darstellung des Christenthums, die darauf hinausgeht, »Das Wesentliche und Bleibende in den Erscheinungen auch unter spröden Formen zu erkennen, es herauszuheben und verständlich zu machen.« Im I. Teil bespricht der Verfasser das Evangelium Jesu nach seinen Grundzügen und seinen Hauptbeziehungen zur Welt, Gesellschaft, Kultur zu Gott (Christologie) und zur Lehre (Bekenntnis); im II. Teil erörtert er die Entwicklung der christlichen Kirchen-

lehre in ihren verschiedenen Formen (Dogmen und Kirchengeschichte.) Der grofse Gelehrte, der in seiner Wissenschaft auf der höchsten Zinne steht, hat es meisterhaft verstanden, im Christentum die Schale von dem Kern zu trennen und den letzteren uns in der feinsten Form zur Nahrung zu bieten; möchten doch alle, die berufen sind, christliche Religion in Schule und Kirche zu lehren, sie in dem Sinne lehren, wie sie Prof. Harnack im vorliegenden Werk lehrt; dann würde in der That das Christentum eine Macht sein, welche keine Wissenschaft und keine Kunst überwinden könnte.

Litterarische Mitteilungen.

Volksbücher der Gesundheitspflege werden von Professor Dr. H. Buchner, dem Direktor des hygienischen Instituts der Universität München herausgegeben (E. H. Moritz in Stuttgart); sie wollen die Verbreitung hygienischer Kenntnisse fördern und dadurch dazu beitragen, dafs der Körper der gesunde Träger und ein brauchbares Werkzeug des Geistes werde. Die einzelnen Bände werden von tüchtigen und erfahrenen Ärzten aus den Universitätskreisen verfafst werden, den Umfang von 8 bis 10 Bogen Text haben und gebunden 1 M. kosten. Die uns vorliegenden Bändchen: »3. Die Gesundheitspflege des täglichen Lebens von Prof. Dr. Grawitz, dirig. Arzt am städt. Krankenhaus in Charlottenburg etc.; 15. Die Gesundheitspflege im Kindesalter von Dr. J. Trumpp, Docent für Kinderkrankheiten a. d. Universität München; 16. Die Gesundheitspflege für Mütter und junge Frauen von Dr. Schaeffer, Docent der Geburtshilfe und Frauenkrankheiten a. d. Universität Heidelberg« können in jeder Hinsicht empfohlen werden und werden besonders, natürlich mit Auswahl, auch dem Lehrer gute Dienste leisten.

Beantwortung von Anfragen.

Herrn S. i. L. (P.) Sie finden zunächst das Gewünschte in: 1. Hohmann, Die Mittelschul- und Rektoratsprüfung. Erste Reihe H. 1. 50 Pfg. und zweite Reihe H. 1 50 Pfg. Breslau, Hirt. — 2. Schwochow, Die Vorbereitung auf die Mittelschulprüfung. 6. Aufl. 1896. 2 M. — Rektoratsprüfung. 5. Aufl. 1900. 2,80 M. Leipzig, Dürr. — Scherer, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer. 13 M. Leipzig, Brandstetter. Für Religion bringt das nächste Heft Ihnen Rat, für Pädagogik, Geschichte und Mathematik werden wir Ihnen später Rat geben. Sie müssen nach den gegebenen Anhaltspunkten (*, **, ***) auswählen; eine kurze Charakteristik würde wohl nicht viel nützen, hier würde nur eine eingehende Inhaltsangabe helfen. Die Werke sind alle zuverlässig; der Preis giebt schon einen Anhaltspunkt zur Beurteilung des Umfangs. Aus jedem Gebiet müssen Sie wenigstens zwei Werke studieren, damit Ihr Urteil nicht einseitig wird.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke besondere Besprechungen zu bringen.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Hrsg. v. Geh. Ob.-Schulr. Prof. a. D. H. Schiller u. Prof. Th. Ziehen. III. Bd. 6. u. 7. Hft. Berlin, Reuther und Reichard. 6. Messer, Oberlehr. Priv. Doz. Dr. Aug.: Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. (51 S.) n. 1.25. — 7. Schneider, Lehr. Geo.: Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht. Entstehung, Entwicklg. u. Veranschaulichg. derselben unter Bezugnahme auf die physiolog. Psychologie. (87 S.) n. 1.60.

Seeberg, An der Schwelle des 20. Jahrhunderts. Rückbl. auf die letzten 20 Jahre deutscher Kirchengeschichte. 2. Auf. 140 S., 2.10 Leipzeig, Deichert, Nachf.

Münsterberg, Grundzüge der Psychologie. I. Bd. Die Prinzipien der Psychologie. 565 S. 12 M. Leipzig, J. A. Barth.

Kimpel, Geschichte d. hess. Volksschulwesens im 19. Jahrhundert. II. Bd. 604 S. geb. 5.50. Kassel, Baier & Co.

Baumann, Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädag. Standpunkt aus betrachtet. 53 S. 1 M. Berlin, O. Salle.

Dr. Lothar, Dichter u. Darsteller. IV. Dr. Kellner, Shakespeare (238 S. 4 M.) 8. Dr. Horner, Bauernfeld (164 S. 3 M.) Leipzig, E. A. Seemann.

Das deutsche Jahrhundert von Dr. A. Berthold u. a. 30 Lfg. à 50 Pfg. Berlin, F. Schneider & Co.

Das neunzehnte Jahrhundert von Wolf. 150 S. 1,50 M. Strafsburger Druckerei und Verlagsanstalt.

Harnack, A., Martin Luther in seiner Bedeutung für die Geschichte der Wissenschaft und der Bildung. 27 S. 60 Pfg. 3. Aufl. Giefsen, J. Ricker.

Erdmann, Prof. Dr., Lehrbuch der anorg. Chemie. 2. Aufl. 287 Abb. etc. 757 S. Geb. 15 M. Braunschweig, F. Vieweg & S.

Glinzer, Dr., Kurzes Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. 2. Aufl. mit Abb. 79 S. 90 Pfg. Dresden, G. Kühtmann.

Toula, Prof., Lehrbuch der Geologie. 367 Abb. 30. Taf. 2 Karten. 412 S. 12 M. Wien, A. Hölder.

Francé, R., Der Wert der Wissenschaft. 62 S. 3 M. Dresden, C. Reifsner.

Breysig, K., Kulturgeschichte der Neuzeit. Berlin, Bondi.

Schneider, Dr. K., Ein halbes Jahrhundert im Dienste von Kirche und Schule. 488 S. 6 M. Berlin, Besser.

Kerp, Method. Lehrbuch e. begr.-vergl. Erdkunde. II. 458 S. 4,60 M. Trier, F. Lintz.

Becker, H., Zum Verständnis der Bibel. 2 Bd. 318 u. 351 S. 5 M. Heidelberg, Ev. Verlag.

Kayser, Prof. Dr., Lehrbuch der Physik. 3. Aufl. 584 S. 336 Abb. 11 M. Stuttg., Enke.

Carring, Dr., Das Gewissen im Lichte der Geschichte social. u. christl. Weltanschauung. 125 S. 2 M. Berlin, Ak. Verl. f. soc. Wissenschaft.

Falkenberg, R., Herm. Lotze. I. 206 S. 2 M. Stuttg. F. Frommann.

Baur, Dr., Die Gesundheit in der Schule. 383 S. 37 Abb. 7 Taf. 3,60 M. — Die Hygiene d. Leibesübungen. 203 S. 43 Abb. 2 Taf. Stuttg., Muth.

Bergemann, P., Sociale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftl. Grundlage und mit Hilfe d. indukt. Wissensch. als univ. od. Kultur-Pädagogik dargestellt. 615 S. 10 M. Gera, Th. Hofmann.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 2. *Februar* 1901. **XII. Jahrg.**

Socialpädagogik oder Individualpädagogik?

Von **P. Thieme**, Lehrer in Altenburg.

(Schlufs,)

Bis hierher wurde eine Feststellung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft versucht, indem beide Objekte gewissermafsen im Zustande der Ruhe gedacht wurden. Zur Erklärung der gegenseitigen Abhängigkeit begnügte sich die Untersuchung einfach mit dem Hinweise auf die Fortpflanzung, Vererbung, Nachahmung und Tradition. Die Pädagogik aber hat es mit werdenden, nicht mit gewordenen Personen, deren Entwicklung bereits abgeschlossen ist, zu thun. Es erscheint daher angezeigt, noch besonders auf das sich entwickelnde Individuum den Blick zu richten.

Wir fanden den einzelnen Menschen und die Gemeinschaft in physischer, psychischer und ethischer Hinsicht, kurz in ihrem ganzen Dasein, von einander abhängig. Die Blutsverwandtschaft giebt dem Individuum das Gepräge nicht nur in leiblicher, sondern, soweit das Physische auch den Resonanzboden für das Psychische abgiebt, auch in geistiger Beziehung. »Elemente des Organismus gehen von den Eltern auf die Kinder über, natürlich mit der Beschaffenheit versehen, die sie bei jenen erlangt haben, also mit dem Gesamtzustande, der in jedem Elemente durch seine Verbindung mit dem Organimus der Eltern schon vor seinem Übergange auf die Kinder ausgebildet worden ist, und unter ähnlichen Verhältnissen müssen dann auch die geistigen Zustände, welche die Seele in der Wechselwirkung mit ihnen ausgebildet, sich gleichmässig gestalten, aber zugleich im Fortgange jeder neuen Entwicklung sich immer mehr festsetzen und ein immer deutlicheres, schärferes Gepräge annehmen. So ist die Grundlage für eine Familienähnlichkeit gegeben, ja, für

eine Geschlechts-, Stammes-, Nationalähnlichkeit; und daneben ist es immer noch möglich, dafs einzelne Glieder in der Reihe der Familie, des Geschlechtes usw. den allgemeinen Typus der Gemeinschaft nicht an sich tragen. Denn aus ihrer individuellen Stellung und ihrer besonderen organischen Eigentümlichkeit können sich Hemmungen ergeben, die verhindern, dafs sich derselbe Typus bei ihnen wiederholt, während er sich bei den Nachkommen vielleicht wieder einstellt, nachdem jene Hemmungen weggefallan oder überwunden sind.[1]) Erweist sich so die Familie als der Herd, wo Typen sich ausbilden, so ist sie andererseits doch auch das Feld, welches individuelle Wesen hervorbringt. So gewifs die Verhältnisse, die den Typus eines Volkes, eines Stammes, einer Rasse innerhalb der Menschheit ausmachen, bei jeder einzelnen Gruppe nicht in der gleichen Weise vorhanden sind, so gewifs nimmt ein jedes Individuum innerhalb der einzelnen Gruppe bis zur Familie herab eine nur ihm eigene Lage ein. Wie bei Völkern geographische Lage, Klima und Bodenbeschaffenheit ihrer Gebiete, die Verkehrsverhältnisse mit den Nachbarvölkern Einflufs auf den allgemeinen Habitus ausüben, so bestimmen innerhalb der Familie die zeitlichen und räumlichen Umstände, sowie auch körperliche und geistige Zustände der Eltern und Geschwister, zwischen denen das Individuum geboren wird und aufwächst, dessen Eigenart. Immer mufs sich teils vom eigenen Organismus vermittelst der Nerven und der Seele, teils von der Aufsenwelt durch gleiche Vermitteluug eine Eigentümlichkeit auf die Seele des Menschen fortpflanzen, die ausschliefslich ihm zukommt und ihn zur Individualität erhebt.

In ihr treten der Pädagogik zwei Mächte entgegen. Die eine erwirbt sich das Individuum von Geburt an durch Wechselwirkung zwischen der Seele und der auf sie einwirkenden Aufsenwelt; sie giebt der Seele einen Inhalt, der auch, sozusagen, in seiner Farbe seine Herkunft verrät. Die andere findet sich bereits als erbliche Anlage vor und besteht in einer stärkeren oder geringeren Intensität und in einem langsameren oder schnelleren Ablaufe der psychischen Prozesse; sie ist formaler Art. Aufserdem vermag die zeugende Generation nicht blofs Natur-, sondern auch Kulturbestimmtheiten auf die nachfolgende zu übertragen und dieser in Form der Anlage als Ausstattung mitzugeben,

[1]) Ziller, Allgem. Pädagogik, S. 65.

was sie oder ihre Vorfahren erlebt und geleistet, wodurch sie sich vervollkommnet oder verschlechtert haben.«[1])

Abstammung und Blutsverwandtschaft bilden die natürlichen Bande, welche das Individuum an vergangene, gleichzeitige und zukünftige Geschlechter knüpfen. Die Rolle der Vermittlerin wird von der Familie gespielt; diese macht das Individuum zum geschichtlichen Wesen. Nach Paulsen durchlebt der Mensch die Geschichte in zwiefacher Weise, objektiv und subjektiv. »Die aufeinander folgenden Geschlechter leben nicht dasselbe Leben, jedes hat einen anderen Inhalt; seine Bestrebungen, seine Ideale, sein Glaube, seine Lebensordnungen, seine Erkenntnisse sind andere. Aber diese verschiedenen Inhalte sind nicht beziehungslos zu einander. sie stehen in einem inneren Zusammenhange.«[2]) Der Lebensinhalt der gewesenen Geschlechter war die Voraussetzung zu dem der gegenwärtigen, und diese wiederum bedingen die künftigen. »Dieses Gesamtleben des Menschengeschlechts erlebt nun der Einzelne auch subjektiv: er weifs um die Vergangenheit, und er weifs um die Zukunft. Zwischen dem Leben der Vorfahren und der Nachkommen steht ihm das eigne in beziehungsreicher Mitte. Durch jene ist er geworden was er ist.«[3]) Das geschichtliche Bewufstsein des Einzelnen nun wurzelt in der Familie. Sie hat ihre Erlebnisse, ihre Geschichte, ihre Lebenseinrichtungen, innerhalb der allgemein menschlichen ihre eigene Lebensauffassung, innerhalb des gemeinsamen ihren besonderen Glauben, ihre besonderen Sitten und Bräuche innerhalb der gemeinsamen Volkssitte, ihre eigne Sprache innerhalb der gemeinverständlichen Nationalsprache. An all dem nimmt das Kind Anteil, nicht etwa blofs empfangend, sondern auch gebend, anregend, veranlassend, aktiv.

Weiter spiegelt die Familie dem Kinde die Kulturgemeinschaften ab, in welche es früher oder später selbst eingegliedert wird. Sie darf sogar als deren Vorbild betrachtet werden, wirtschaftlich als das des Gemeindeverbandes, rechtlich als das des Staates, religiös als das der Kirche. Nach der Stärke, in welcher die drei Kreise die wirtschaftlichen, rechtlichen und religiösen Verhältnisse der Familie berühren, ist ihr Einflufs auf das In-

[1]) Willmann a. a. O. I. 7.
[2]) System d. Ethik II. S. 232.
[3]) ebenda 233.

dividuum und der des letzteren auf jene Kreise zu bemessen. Die Wirtschaft des Hausstandes spielt sich im Wechsel von Gütererzeugung, deren Umsetzung und Verbrauch ab. Abgesehen von der Beteiligung aller Glieder an allen Seiten des Wirtschaftslebens, liegt doch dem Vater mehr die Gütererzeugung, der Mutter die Umsetzung ob, während die Kinder sich hauptsächlich auf den Verbrauch beschränken. In allen drei Funktionen greifen die Familienglieder über die Grenze des Hauses hinaus in das Gebiet der Gemeinde. Mitten in die Kreise hineinversetzt, geht auch vom Kinde eine zwar noch passive, unbewufste Rückwirkung auf die Gesellschaft aus, die aber doch der Anfang zu einer bewufsten ist.

In der Familie ist deren Haupt der Vertreter und Verwalter des Rechts; er wird von den Gliedern um Ausgleichung ausgebrochener Dissonanzen angegangen; von seinem Beifall und Urteil hängt ihr Wohl und Wehe ab. Obschon aber die Familie ein Staat im kleinen ist, so herrscht doch ihr Oberhaupt nicht unumschränkt; es ist in seinen Entscheidungen den staatlichen Gesetzen unterworfen. Auch in diesem Punkte besteht das Leben in Wirkung und Gegenwirkung, gleichviel ob zwischen Familie und Kind, diesem und der Gesellschaft. Auch von dem kleinsten Kinde, ja von diesem vielleicht am meisten, gehen Wirkungen auf die Familie und durch sie auf die weitere Gesellschaft aus.

Ferner ist die Familie »der letzte, relativ selbständige Träger des religiösen Lebens.«[1]) Das Gefühl der Abhängigkeit der Einzelnen von dem Vater und die erlebte Abhängigkeit desselben von anderen und anderen und endlich höheren Mächten führen zum Bewufstswerden der menschlichen Abhängigkeit überhaupt von einer überirdischen und doch zugleich in die Menschlichkeit hereinreichenden Gottheit. Seinen Ausdruck findet es im Morgen- und Abendsegen und im Tischgebete. Die Einwirkung der Kirche auf das Kind vollzieht sich mindestens in deren Ceremoniell bei Geburt, Eheschliefsung, Konfirmation und Tod. Umgekehrt geht von dem Kinde mancherlei Einwirkung auf die Eltern aus, sei es, dafs sie bei dessen Erziehung direkt oder indirekt durch die Schule an die Kirche gewiesen werden, sei es, dafs sie durch des Kindes zuversichtliches Gebet, zu dem

[1]) Paulsen, a. a. O. 230.

sie selbst ihm die Hände in einander legten, über die Endlichkeit hinausgewiesen werden.

Ein ganz besonderer Wert kommt der Familie als Pflegstätte gesellschaftlicher Tugenden zu. Sie bestehen in der praktischen Einhaltung von Führungsregeln, die der Höhere gegen den Niederen, dieser gegen jenen, beide gegen ihresgleichen zu beobachten haben. Dieses dreifache Verhältnis findet sich in der Familie umschlossen. Zwischen Geschwistern findet Anerkennung des Gleichen seitens des Gleichen statt, in den Eltern werden von den Kindern die Höheren anerkannt, und diese neigen sich erbarmend und fürsorgend zu jenen herab. »Jedes volle Menschenleben durchlebt diese drei Grundverhältnisse in der Familie; hilflos tritt er ein; Sorge und Liebe empfangend, lernt er in diesem Verhältnisse die erste wurzelhafte, sittliche Empfindung, Dankbarkeit und Ehrfurcht. Alle Ehrfurcht und sittliche Scheu fliefst aus der kindlichen Ehrfurcht gegen die Eltern in das Leben ein. Die Eltern repräsentieren den Kindern alles Ehrwürdige . . . das Kind lernt in dem Verhältnisse zu Bruder und Schwester, mit denen es durch Naturbande verknüpft ist, die brüderliche Liebe, die auf dem vollen Verständnisse für Sinn und Art des andern ruht: gerechte Anerkennung und freundlich wohlwollendes Eingehen auf seine Besonderheit«.[1]) Das Licht, welches von vorstehender Betrachtung ausgeht, zeigt Aktion und Reaktion zwischen Individuum und Gesellschaft. Wie die Aktion der Eltern und sonstiger Erwachsener auf das Kind jene Erscheinungen in demselben bewirken, so ruft die Reaktion des Kindes in jenen gleichartige andere Wirkungen hervor.

Als Ergebnis bei Betrachtung des werdenden Individuums in seinem Verhältnisse zur Gesellschaft und umgekehrt hat sich dies herausgestellt: Wie die Gesellschaft in ihrer Einwirkung auf das Individuum in demselben sich widerspiegelt, so wirkt auch das Kind vom ersten Atemzuge an auf die Gesellschaft ein. Die Einwirkung des Kindes auf die Gesellschaft ist anfänglich eine unbewufste, passive. Sie dauert an und erhebt sich in dem Mafse, als das Kind zur Persönlichkeit, ausgestattet mit sittlicher Wahlfreiheit, heranreift, zur bewufsten, aktiven. Die Einwirkung der Gesellschaft auf das Individuum und die

[1]) Ebenda, S. 241.

des Individuums auf die Gesellschaft kann eine die Zwecke und Ziele der beeinflufsten Objekte fördernde und hemmende sein.

Damit endlich ist der Punkt erreicht, von wo aus die Frage ob Individual- oder Socialpädagogik, zu entscheiden ist. »Hier haben wir den Einblick zu gewinnen in den Aufbau aller Geschichte des geistigen Lebens, hier die Quellen zu erkennen und das Mafs der Originalität im Weltlauf; wir sehen das ewige Gleichnis aller inneren Entwickelung, die beiden goldenen Schöpfungseimer an der Quelle aller geistigen That; es ist die Allgemeinheit der Idee und die Individualität ihrer Gestaltung oder Auffassung im Einzelnen.«[1] Fahren wir fort, aus dem wechselseitigen Verhältnisse zwischen Individuum und Gesellschaft die Konsequenzen für die Pädagogik zu ziehen: »Vor allem ist die Individualität das Fundament und die Würde des Menschen und des Menschlichen.« Die bereits ausgesprochene Forderung einer Erweiterung der Individualpädagogik nach der sozialen Seite hin wird auch bestätigt von Willmann. »Individuum und Gemeinschaft sind für einander da; keins ein blofses Mittel für das andere. Die moralische Welt läuft in zwei Spitzen zugleich aus: in der individuellen Persönlichkeit und in der geistig-sittlichen Gemeinschaft.«[2]

Die Pädagogik darf das unveränderliche Wechselverhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft ungestraft nicht ignorieren. Ihren Hilfswissenschaften nach hat sie es zu beachten in psychischer oder, mit Einschlufs des physischen, in allgemein anthropologischer und in ethischer Hinsicht. Weder die reine Individualpsychologie und -ethik noch die reine Sozialpsychologie und -ethik gesondert vermögen die Erziehung hinreichend zu beraten; das können sie nur in ihrer gegenseitigen Ergänzung. Mittel und Wege, ausschliefslich von der einen oder anderen Psychologie an die Hand gegeben, müssen sich als unzureichende erweisen; Ziele, ausschliefslich von der einen oder anderen Ethik gezeigt, müssen in die Irre führen. So weit der Pädagogen Meinungen über das Ziel der Erziehung auseinander gehen mögen: das muſs ein jeder zugeben, dafs das Individuum in allen Fällen für die Gesellschaft erzogen wird. »Im Zwecke der Gesellschaft aber liegt es, dafs nicht blofs eine

[1] Lazarus a. a. O. 389.

[2] Willmann a. a. O. I. 52.

Wechselwirkung der Erhaltung des Ganzen durch alle Teile und jedes Teiles durch das Ganze stattfinde, sondern, dafs jeder Einzelne zur höchst möglichen Freiheit und Individualität gelange und dennoch zugleich die höchste Innigkeit und Stärke der Einheit stattfinde. Die gröfste Einheit besteht in der gröfsten Wirkung des Individuums auf die Gesamtheit; und dies ist wiederum nur durch die gröfste Empfänglichkeit aller Anderen, beides aber durch die schärfste Zuspitzung der Individualität möglich; also: die gröfste Wechselwirkung soll stattfinden, deren Resultat die höchste Freiheit und Individualität sein soll.«[1])

Diese Weisung auf die Pädagogik als eine versittlichende Kunst angewandt, will sagen: Das sittliche Bewufstsein oder Gewissen, zu dem der Einzelne die Form als Anlage zum Urteil über gut und böse, recht und unrecht in sich trägt, soll möglichst vollkommen gebildet werden und zwar an dem im Laufe der Zeit objektivierten sozial-ethischen Geiste als dem Inhalte des Gewissens. In entsprechender Weise gilt dieser Imperativ auch für die leibliche, intellektuelle und ästhetische Erziehung. In der baren Individualpädagogik und einer ebensolchen Sozialpädagogik stehen sich zwei extreme ethische und psychologische Prinzipien gegenüber, die von der Pädagogik wie die Scylla und Charibdis gleicherweise zu meiden sind. »Wie jede einseitige kollektivistische Weltbetrachtung für die Erklärung und Begründung der ethischen Thatsachen unzureichend bleiben und in ihren äufsersten Konsequenzen notwendig zu Anschauungen führen mufs, die jede wissenschaftliche Behandlung unmöglich machen, so gilt vom ethischen Individualismus, der das ihm entgegengesetzte Prinzip völlig verdrängen möchte, das gleiche. Beide entkleiden im Grunde nicht blofs die sittliche Welt, sondern das geistige Leben selbst aller Gesetzmäfsigkeit, ja zerstören, näher besehen, alle geistige Realität überhaupt. Der extreme ethische Kollektivismus verkennt, dafs einer geistigen Gesammtheit aufserhalb des individuellen Bewufstseins eine Realität nicht zukommen kann und alle Entfaltung sittlicher Kräfte an die Autonomie des letzteren aufs engste gebunden bleibt. Der extreme ethische Individualismus verkennt, dafs da, wo der Einzelne aus dem Zusammenhange des sozialen Gemeinschaftslebens herausgelöst wird, an die Stelle ethischer Maximen

[1]) Lazarus a. a. O. 410.

doch nur eine Anarchie snbjektiver, ethisch völlig wertloser Meinungen treten kann, die einen logischen Zusammenhang, wie ihn die Allgemeingültigkeit sittlicher Normen fordert, ausschliefst.« [1])

Glücklicherweise ist praktisch weder eine folgerichtige Individual- noch eine solche Sozialpädagogik durchführbar, so scharf, wenn auch schwer, sie sich auch in der Theorie auseinander halten lassen. Versuche müfsten in beiden Fällen die Erziehung in reine Nichterziehung auflösen. Wie so oft, berühren sich auch hier die Extreme, wenigstens in ihren letzten Wirkungen. Ein theoretischer Versuch nach dem Individualprinzipe liegt in »Emils« Erziehung vor; ein konsequenter Versuch nach dem ausschliefsenden Sozialprinzipe würde die Erziehung zu einer sich von selbst vollziehenden Assimilation jüngerer Generationen an ältere durch die Prozesse der Vererbung, Nachahmung und Tradition machen, woran auch Umgang und Erfahrung beteiligt sind. Bekanntlich fiel Rousseau dem einen Irrtum zum Opfer, da er in der inneren Entwicklung unserer Kräfte und Organe die Erziehung der Natur erblickte, der er, weil wir sie gar nicht ändern können«, die Führung in allen pädagogischen Fragen überliefs. Sie hatte ihm Zweck und Ziel der Erziehung, Inhalt und Form des Unterrichts und der Zucht bis zur Regierung herab zu bestimmen. Seine Individualpädagogik führt in der Regierung des Zöglings zu dessen Willkür, zu Zügellosigkeit; die Regierung der reinen Sozialpädagogik ist Dressur, Erziehung des Willens zur Willenlosigkeit; dort würde der Unterricht zum Dilettantismus, bestenfalls zum Formalismus, hier zum didaktischen Materialismus führen, er würde sich wesentlich zwischen Geben seitens des Lehrers und mechanischem Hinnehmen seitens des Schülers abspielen. Die Zucht des Individualpädagogen würde Egoisten, die des Sozialpädagogen Altruisten bilden. »Giebt man den Gemeinschaftssinn preis zu gunsten des Individualismus, so gelangt man zu einer Atomisierung des geistigen Lebens, die allen Fortschritt und damit das geschichtliche Leben der Menschheit selbst von Grund aus zerstört.... Aber auch da, wo umgekehrt der individualistische Gedanke dem kollektivistischen Prinzip zum Opfer fällt, ist das geistige Wesen der Gemeinschaft bedroht. Denn auch hier ist allem Fortschritte des geistigen

[1]) Dr. A. Wenzel, Gemeinschaft und Persönlichkeit, S. 137.

Lebens die Spitze abgebrochen und das wichtigste ihm genommen: das Ferment, das die soziale Masse in Gährung bringt, ja mehr als das, das ursprünglichste Leben, der Herzschlag dieses sozialen Ganzen selbst; denn unabhängig vom Einzelnen kommt der Gesamtheit irgend welche Realität nicht zu, und nur in selbstbewufster, individueller und autonomer Willensentfaltung können die aus dem Ganzen entspringenden Einflüsse schöpferische Kräfte entfalten. Wo diese der Individualität zukommende Epigenesis geistiger Werte fehlt, . . . da fehlt auch die Selbstauffassung des sittlichen Gemeinschaftswillens, weil sie nur auf Grund der Autonomie einer freien, selbstbewufsten Persönlichkeit denkbar ist, und auch umgekehrt sind der charakterologischen Entfaltung der sittlichen Persönlichkeit alle Grundlagen entzogen, wo die Solidarität des Gemeinschaftslebens und die geistige Wechselwirkung der Individuen schwinden.«[1]) Die angeführten Stimmen können die Stellung, die wir auf Grund des Wechselverhältnisses zwischen dem einzelnen Menschen und der Gesellschaft zu der im Thema gestellten Alternative eingenommen haben, nur befestigen. In bündiger Form lautet sie dahin: Nicht Sozialpädagogik oder Individualpädagogik, sondern Sozialpädagogik und Individualpädagogik oder vielmehr, um damit zugleich die zeitliche Folge ihrer Ausübung an dem Einzelnen zu kennzeichnen: Individual- und Sozialpädagogik.

II.

Eine weitere Frage bleibt es, wie die beiden Prinzipien sich gegenseitig zu ergänzen haben; doch glaube ich, gleichsam zur Illustration der voraufgegangenen Untersuchung und Begründung einiges aus dem allerdings umfangreichen Gebiete anführen zu sollen, selbst wenn es hier und da auch nur in Form von Fragen andeutungsweise geschieht. Übrigens kann die Geschichte der Pädagogik zu einer gesunden Vereinigung der beiden Prinzipien vorzügliche Dienste leisten.

Es besteht keine Seite der Pädagogik, die nicht von dieser Prinzipienfrage berührt würde.

Zunächst sollte der Impuls zur Erziehung als zu einem spezifisch sittlichen Werke in dem Werte der einzelnen unsterblichen Seele, dem Hauche Gottes, wie der hebräische Epiker sich ausdrückt, empfunden werden. Ihr wohnt ein unbedingter

[1]) a. a. O. S. 19.

Wert inne. In dieser Beziehung war die Erziehung in der antiken Welt eine zu einseitig soziale. Weit entfernt, die Einzelseele der Erziehung für würdig zu erachten, war letztere bei den Griechen zu direkt auf das Staatsinteresse hin angelegt, während bei den Römern alle erziehlichen Entscheidungen dem Belieben des Familienoberhauptes anheimgestellt waren. Bei Israel wurde das Kind des »Fremdlings in den Thoren« nicht einer nationalen Erziehung gewürdigt; wurde dieser selbst doch gar nicht zum Volke Jahves gezählt. Die Austreibung »der Magd mit ihrem Sohne« ist für die hebräische Engherzigkeit in pädagogischen Dingen bezeichnend. Zu welcher Erstarrung die überwiegend soziale Pädagogik der Orientalen geführt hat, zeigt das heutige China. Das Christentum erst erkannte die unbedingte Erziehungswürde des Einzelnen als solchen an und erweiterte damit zugleich den bis dahin zu engen Begriff der Gesellschaft. Gal. 3, 28. Leider hat die mittelalterliche Kirche, je mehr sie sich mit dem Glanze der römischen Cäsaren umgab, desto mehr ihre pädagogische Thätigkeit darin erblickt, in den Einzelnen sich absolut unterwürfige Glieder der Kirche, also einem zu engen Gesellschaftsverbande, zu erziehen, womit jede individuelle Auffassung der christlich-religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Ideen ausgeschlossen, gewaltsam ertötet wurde, was zu der bekannten, verhängnisvollen Erstarrung führte. Uns ist es beschieden, Zuschauer zu sein des Kampfes, in welchem die nach vorwiegend sozialistischem Prinzip erzogenen Völker von jenen besiegt werden, bei denen mehr oder weniger jeder Einzelne seine individuellen Kräfte auf dem Altare im Dienste der Gesamtheit opfert. Die Fälle Schell und Weingart bezeugen jene Einseitigkeit als noch bestehende; sie mufs ihre Schatten auf die Erziehung werfen, mag sie in Kirche oder Schule, in Familie oder Werkstatt ausgeübt werden. Erst von der evangelischen Kirche wurde dem Einzelnen seine Erziehungswürde uninteressiert zurückgegeben; war es ihr doch um die Heranbildung selbständiger Christen und tüchtiger Bürger[1]) zugleich zu thun, die auf dem Wege des Glaubens und Gewissens zur vollkommensten Gemeinschaft gelangen könnten, um als Glieder derselben ihre weltlich-sozialen Pflichten weit besser zu erfüllen. In allen angeführten Fällen war die rechte Individualpädagogik

[1]) Luthers Sendschreiben an die Ratsherrn usw. ist hierfür charakteristisch.

zugleich auch eine für ihre Zeitverhältnisse gesunde Sozialpädagogik. Der Gesamtheit mufste es zugute kommen, als man dem Mädchen eine seinen Anlagen und seinem künftigen Berufe entsprechende Erziehung angedeihen liefs, als man durch allgemeine Schulpflicht überhaupt keinen mehr von der Schulbildung ausschlofs, als man, dem Vorgehen eines Wichern folgend, auch in dem abnormen Individuum noch den erziehungswürdigen Menschen anerkannte, um ihn nach Mafsgabe der ihm verbliebenen Kräfte der Gesellschaft einzugliedern. Sozialpädagogik ist zum guten Teile Rassenverbesserung.

Die rechte Vereinigung der beiden Prinzipien fordert, dafs der Gesellschaft ein gebührender Anteil an der öffentlichen Erziehung zugestanden werde. Welchen Gesellschaftsverbänden soll dieses Zugeständnis gemacht werden; in welchem Mafse und in welcher Weise sollen sie sich an der öffentlichen Erziehung beteiligen?

Schleiermacher und mit ihm jeder vorurteilsfreie und unparteiliche Pädagog erwartet im Hinblick auf die Darstellung einer Persönlichkeit des Einzelnen und auf die Anpassung desselben an die grofsen Gemeinschaften, in denen er seinen natürlichen Schicksalen zufolge leben soll, die Erziehung des Individuums in inniger Verbindung mit allen ethischen Lebensgemeinschaften. Mit derartigen Fragen befafst sich die Schulverfassung. Das Richtige hierin trifft nach m. A. Trüper mit seinen Grundlinien für eine zweckmäfsige und gerechte, auf dem Familienprinzip beruhende Schulverfassung.[1])

Bei einer rationellen Vereinigung der beiden Prinzipien erscheint der Lehrer in seiner pädagogischen Wirksamkeit als einer, der im Auftrage der Familie, der Gemeinde, der Kirche, des Staates und der Nation an dem Kinde arbeitet. Natürlich mufs diese Rolle Art und Mafs der beruflichen und gesellschaftlichen Bildung des Vertreters dieser Verbände bestimmen. Andererseits ist auch dabei zu erwägen, worin ihm ein nötiges Mafs von Unabhängigkeit gebührt.

Die Fühlungnahme der Schule mit der Gesellschaft wird fernerhin die Wahl der Unterrichtsstoffe als Bildungsmittel beeinflussen. Die Geschichte der Methodik zeigt auf allen Blättern, welchen Wandel hierin die jeweiligen Zwecke und Bedürfnisse der Gemeinschaft herbeigeführt haben.

[1]) Trüper, die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung.

Selbst die Durcharbeitung der Stoffe wird nicht in allen Fällen ausschliefslich im Sinne eines Prinzipes geschehen können. Hie und da erwächst dem Unterrichte vielleicht die Forderung eines genetischen Verfahrens, welches sich, im grofsen und ganzen an die geschichtliche Entwicklung der einzelnen Wissenschaft hält, wobei das allgemein empfundene Bedürfnis stets die treibende Kraft gewesen ist. Für die Naturkunde liegt ein Beispiel vor.[1]) Regere Nachahmung auf dem Gebiete des muttersprachlichen Unterrichts verdient unbedingt die Anregung R. Hildebrands; sein Verfahren läfst die Individuen mit Saft und Kraft mit seinem Volke verwachsen, sodafs es sich als Glied desselben fühlt, weifs und benimmt; es entbindet individuelle latente Kräfte für die Gemeinschaft. »Eine durch Sprache usw. verknüpfte Menschenmasse ist noch kein Volk, sondern erst eine solche, die sich als ein Volk fühlt.«[2])

Ferner handelt sich's bei einer Ergänzung des Individualprinzips durch das soziale um das Mafs der Bildung aller Einzelnen. Natorp, der in der Nationalschule die der sozialpädagogischen Idee entsprechende Organisation erblickt, die gewifs auch dem vereinigten individual-sozialen Prinzipe am besten dient, findet ihre Grundidee darin, dafs »an dem Segen der Schule nicht blofs alle teil haben, sondern in gewissem Sinne alle gleichen Teil haben sollen. . . . . Der Sinn der gleichen Bildung aller kann keinesfalls der sein, dafs die Bildung aller bei ihrem Abschlufs nach Umfang und Inhalt dieselbe sein müfste. Sondern es ist die Meinung, erstens, es habe an sich jeder Anspruch auf gleiche Sorgfalt für seine Bildung, der schwächer Begabte sogar mehr als der von der Natur Bevorzugte; weil die gröfstmögliche Entfaltung aller vorhandenen geistigen Keime in aller Interesse liegt . . . Die Forderung der Gleichheit besagt aber noch ein Zweites, nämlich dafs durch die Art der Schulung das Bewufstsein der Gemeinschaft der Bildung, der Einheit des letzten Bildungszieles für alle auf jede Weise geweckt und lebendig erhalten werden mufs«.[3])

In dem eben genannten Buche liegt der jüngste und zugleich umfänglichste Versuch vor, auf wissenschaftlicher Grund-

[1]) O. W. Beyer. D. Naturwissenschaften in der Erziehungsschule.

[2]) Lazarus a. a. O.

[3]) Natorp, Sozialpädagogik S. 208.

lage nicht die Individualpädagogik durch die soziale zu ergänzen, sondern direkt zu ersetzen und abzulösen.[1] »Wir verstehen«, sagt der Verfasser »unter Sozialpädagogik nicht einen abtrennbaren Teil der Erziehungslehre, etwa neben der individuellen, sondern die konkrete Fassung überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens.«[2] Wenn Natorp trotz der Anerkennung des mehrseitigen Wechselverhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft, auf welches er an vielen Stellen seines Werkes zu sprechen kommt, doch nur der Sozialpädagogik Berechtigung zugesteht, so liegt das jedenfalls daran, dafs nach seiner Meinung die Psychologie nicht den Weg der Erziehung zeigen kann. Indem er sich für die Willensbildung den Weg von der Ethik, für die Verstandesbildung von der Logik und für die Bildung der »künstlerischen Phantasie« von der Ästhetik zeigen läfst, begiebt er sich der Psychologie und verschiebt den Schwerpunkt aus der Mitte zwischen Individuum und Gesellschaft in der Richtung nach der letzteren hin, deren Geist in den drei Wissenschaften objektiviert liegt.

Welche Förderung haben Schule und Lehrerstand Preussens durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" erfahren?

Von Rektor **Danziger** in Königsberg in Preufsen.

(Fortsetzung.)

Ministerpräsident war seit November 1850 von Manteuffel; mit ihm kam im politischen, mit von Raumer im Schulwesen die Reaktion in uneingeschränkter Weise zur Herrschaft. Von dem Kultusminister von Raumer war bekannt, dafs er einer vollständigen Reaktion im Staats- und Schulwesen das Wort redete, und er hat sich sein Leben hindurch als Reaktionär gezeigt. Die Seele des Kultusministeriums aber war und blieb der Geheime Rat Stiehl. Er war ein Mann von grofser Arbeitskraft, von eiserner Energie, dabei von grofser Elastizität; was er wollte, das führte er auch durch. Dazu war er in seinen

---

[1] Wenn von Lüer, »Das Volksschulwesen im Zeitalter der Sozialreform« hier abgesehen wird, so will ich damit zugleich meine Stellung zu den darin gemachten Vorschlägen kennzeichnen.

[2] Ebenda S. 79.

Ansichten und Bestrebungen fest entschlossen; nie hatte er bei seinen Plänen gewankt; und einen solchen Mann mufs jeder zu allen Zeiten achten, wenn er auch mit seinem Streben nicht einverstanden ist, ja gezwungen ist, es sogar zu bekämpfen. Stiehl hat unter 7 Ministern gearbeitet; aber er besafs bei allen, ausgenommen vielleicht unter Schwerin und Rodbertus, das entscheidende Wort, und selbst als zu den sechziger Jahren eine etwas freiere Richtung aufkam, galten die von Stiehl vertretenen Grundsätze unbedingt als mafsgebend. »Seit seinem Eintritt ins Ministerium hat Stiehl in den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten, einander ablösenden Ministern . . . . die Entwickelung des Seminar- und Volksschulwesens in Preufsen in solche Kontinuität, Homogenität und Triebkraft versetzt, dafs weder der Wechsel der Ministerpersönlichkeiten, noch der sich ändernde Charakter in den Volksstimmungen einen merkbaren und wesentlichen Einflufs ausgeübt hat.« (Thilo, Preufsisches Volksschulwesen S. 250). Eine der ersten Thaten von Raumers war das Verbot des Besuchs der »Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung«, sowie der freien Lehrerkonferenzen, dagegen die Einführung der amtlichen, unter geistlichen Revisoren stehenden Orts- und Seminarkonferenzen, in denen die Lehrer aus Furcht vor Mafsregelung kaum ein freies Wort redeten; wer es dennoch wagte, durfte gewifs sein, dafs ihm dasselbe teuer zu stehen kam. Sodann erfolgte das Verbot des Lesens von Diesterweg'schen Schriften; denn gegen Diesterweg und die von ihm vertretene Richtung in der Pädagogik, die oben als Individual-Erziehung kurz charakterisirt ist, richtete sich ja die von v. Raumer und Stiehl vertretene Richtung. Hinter sich wufsten diese den König. Er hatte bei Gelegenheit der erwähnten Seminarlehrer-Konferenz zu den Teilnehmern geäufsert: »All das Elend, das im verflossenen Jahre über Preufsen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schule der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüte meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben. Diese pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehafst und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irren zu lassen; keine Macht der

Erde soll mich davon abwendig machen«. (Keller, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. S. 289.) Im Gedanken an solche Worte und Ansichten ihres Königs gingen darum Stiehl und von Raumer mit dem Plane um, das Schulwesen von Grund aus neu zu regeln. Darum erliefsen sie die bekannten drei preufsischen »Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarunterrichts.« Zwar gehören sie ja jetzt nach Erlafs der »Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872« nur noch der Geschichte an, und doch sind sie für das preufsische Volksschulwesen vom Seminar bis zur Volksschule herab von tiefgehendster Bedeutung. Gleich von Anfang an erhoben sich Stimmen, welche die Ungesetzlichkeit derselben betonten. Man meinte: Wenn auch jeder Minister unabhängig von der Volksvertretung die inneren Angelegenheiten seines Ressorts zu bearbeiten hätte, so wäre doch der Einflufs, den die Regulative auf das Schulwesen ausüben müfsten, ein zu tiefer, als dafs solche Bestimmungen auf dem einfachen Wege der Verordnung hätten erlassen werden können. Man verlangte, dafs sie wenigstens im gesamten Staatsministerium hätten vorberaten sein müssen, was allerdings unter dem Ministerpräsidenten von Manteuffel wenig geändert hätte. Oder sie hätten unter Mitwirkung des Abgeordneten- und Herrenhauses fertig gestellt werden müssen. Bis dieser Streit ausgefochten war und das Abgeordnetenhaus die Regulative als gesetzlich erklärte, vergingen Jahre, und die Regulative thaten ihre Wirkung.

Bevor wir die einzelnen Regulative kurz durchgehen, wollen zunächst die Frage beantworten: Welche Erziehung erstrebte Stiehl im Gegensatz zur Diesterweg-Pestalozzischen Individual-Erziehung? In den Regulativen heifst es: »Für die innere und geistige Thätigkeit der Schule ist in der neuesten Zeit ein wichtiger Wendepunkt eingetreten. Die Gedankenbewegung, welche schon seit längerer Zeit bald in gröfserer, bald in minderer Klarheit auf dem Gebiete der Volksbildung hervortrat, ist in vielen und wichtigen Beziehungen zu einem Abschlusse gelangt. Es ist daher an der Zeit, das Unberechtigte, Überflüssige, Irreführende auszuscheiden, um an seiner Stelle dasjenige nunmehr auch amtlich zur Befolgung vorzuschreiben, was von denen, welche die Bedürfnisse und den

Wert einer wahrhaft christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange als notwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und ausführbar erprobt worden ist«. Und an einer anderen Stelle: »Die Elementarschule war der geistigen Richtung des Jahrhunderts, an welcher sie ihre gröſsere Ausbreitung und ihre Umgestaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das gesamte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen ist, wo ein entscheidender Umschwung nötig und wirklich geworden, so muſs die Schule, wenn sie nicht in Festhaltung eines überwundenen Gegensatzes wirkungslos werden und untergehen soll, in die berechtigte neue Bewegung, Leben empfangend und fördernd, eintreten.« Drei Punkte sind es besonders, in denen sich die neue Regulativ-Pädagogik von der Diesterweg'schen unterschied. Zunächst war — nach Stiehl — die bisherige Individual-Pädagogik zum Abschlusse gelangt; sie hatte nicht das geleistet, was von ihr erwartet wurde; sie war als ein überwundener Standpunkt anzusehen. Ja diese Richtung, welche die von den sozialen Verhältnissen unabhängige Ausbildung des Menschen auf Grund der allgemeinen psychologischen Grundgesetze erstrebte, hatte sich als »wirkungslos« oder schädlich erwiesen. Es muſste darum die »berechtigte neue Bewegung« eintreten. »Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundamente des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und unterstützen will. Demnach hat die Elementarschule . . . . nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses vorzubereiten.« *So war also das pädagogische Princip, das die Regulativ-Pädagogik erstrebte, nicht Individual-, sondern Socialpädagogik.* Das Ziel war an sich gut, nur trat in der Folge eine einseitige Bevorzugung der kirchlich-religiösen Bildung hervor. So sagt von Rönne: »Während Pestalozzi, der Gründer der nationalen Schule, sein Ziel in der Entwickelung der geistigen Kräfte des Kindes zu künftiger freier Selbstbestimmung sah, geht durch die gedachten drei Regulative die bewuſste,

direkt entgegengesetzte Absicht, vor allem den Geist mit dem bestimmten Dogma der Kirche und des Staates zu erfüllen und die Schule auf den hierdurch bedingten Unterrichtskreis möglichst einzuschränken.« (Das Unterrichtswesen des preufsischen Staates. Bd. I. S. 895). — Zweitens hatte — nach Stiehl — die Diesterweg'sche Pädagogik die formale Bildung zu sehr betont. Darum sollte hier eine Umkehr geschaffen werden. Der Inhalt des Unterrichts, also der Stoff, die zu behandelnden Unterrichtsgebiete sollten fortan die Hauptsache sein. »Das Verständnis und die Übung des dahin gehörenden Inhalts und dadurch Erziehung ist Zweck; die formelle Bildung ergiebt sich durch Verständnis und Übung des berechtigten Inhalts von selbst«. Die bestehenden sozialen Verhältnisse sollten den Kindern zum Verständnis gebracht, als gut bezeichnet werden; sie sollten dieselben lieben lernen. »In ängstlicher Vorsicht umbauten die Regulative die Lehrer- und Volksbildung mit allerlei Schranken und Gerüsten, damit der Blick der Niederen nicht über den Zaun schweife und, durch das bunte Gewirr des wirklichen Lebens beirrt, das Herz nicht durch allerlei schimmernde Glücksblasen zum Begehren verlockt und das friedliche Behagen der Beschränkung nicht durch allerlei Unruhen, wie sie der Lebens- und Bildungsdrang mit sich bringt, gestört werde. Sie wollten durch wohlgemeinte Einengung dem Volke und dem Lehrerstande das Glück in der Beschränkung erhalten.« (Polack im Österreichischen Schulboten. 47. Jahrgang. Nr. 9). Damit hing das Dritte zusamnen: Während die Pestalozzi-Diesterwegsche Richtung grofsen Wert legte auf die Methode, die Kunst des verständigen Sokratisierens, wurde dieses als nicht mehr »erforderlich« erachtet, vielmehr »war die Methode nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Wert hatte.« Dagegen sollte das Hauptgewicht gelegt werden »auf gutes Erzählen, Veranschaulichen, klares Zusammenfassen der Hauptgedanken, Abfragen und die Kraft des eigenen Glaubenslebens, welche in göttlichen Dingen ohne grofse menschliche Kunst Überzeugung und Leben schafft.« (Weiterentwickelung der 3 preufs. Regulative S. 8.) Gewifs ist alles dieses von grofsem Werte, aber es wird nicht viel zur Bildung eigener Urteile beitragen. Also auch hier zeigte sich wieder, dafs die formelle Bildung durch die Einprägung des Stoffes unterdrückt wurde.

Auch sei das Augenmerk vorher noch auf den Ton in den Regulativen gelenkt. Wer sie zum erstenmal liest, wird verwundert sein über den in ihnen angeschlagenen »frommen« Ton, und gewifs ist dieser sehr verschieden von dem sonst in amtlichen Verfügungen gebräuchlichen trockenen und nüchternen Geschäftsstil. Weshalb hat Stiehl nun diesen Ton angeschlagen? Wie oben schon nachgewiesen, wollte er die von ihm vertretene pädagogische Richtung als direkt der Diesterwegschen entgegengesetzt bezeichnen. Darum sagte er später einmal: »Eine Vermittelung zwischen Diesterweg und den Regulativen ist unmöglich; beide repräsentieren prinzipielle Gegensätze.« (Aktenstücke. 1855. S. 5). Schon durch diesen Ton wollte er anzeigen, dafs er die Schule wieder auf den streng gläubigen Boden stellen wollte; schon durch diese äufsere Form, wie ja auch durch den Inhalt, zeigte er, dafs von jetzt ab Schule und Lehrerstand wieder ganz unter die Aufsicht der Kirche, der Geistlichen gestellt seien. Er wollte, wie er später selbst erklärte, die Geistlichen, die anfingen, der Schule gleichgültig gegenüberzustehen, wieder für die Schule gewinnen. Auch gab er als Grund dafür in seiner 1872 erschienenen Schrift: »Meine Stellung zu den 3 preufs. Regulativen« an, dafs »die mehrfach vorkommenden paränetischen Einkleidungen der Gedanken in biblische Form unter den damaligen Verhältnissen nützlich erschienen seien und beliebt wurden.« Man könnte nun leicht aus diesen Worten schliessen, dafs er in den Regulativen nicht seine Meinung und seine Ansichten niedergelegt habe, sondern den frommen Ton nur gewählt habe, weil er »beliebt wurde«; dann hätte er mindestens sehr unselbständig gehandelt. Doch diese Ansicht ist falsch. Stiehl hat den Regulativen ganz seinen Geist eingehaucht; er wollte Schule und Lehrerstand ganz der Geistlichkeit dienstbar machen. Man darf ihn deshalb nicht etwa verurteilen, ihn als Erzreaktionär verdammen. Man mufs jede feste, selbständige Meinung ehren; und daran ist nicht zu zweifeln, dafs Stiehl von seinem Standpunkte aus das Beste der Schule und des Volkes erstrebte. Weil nach seiner Meinung die von Diesterweg verteidigte Individual-Erziehung schädliche Folgen zeitigen mufste, so wollte er beizeiten vorbeugen, und darum mufste bei der Jugenderziehung begonnen werden. Das Mittel sollte die Erziehung zum Glauben an die »Autorität« sein. Er hielt dieses in bester Überzeugung

für einen Fortschritt. Allerdings besorgte er dabei zugleich die Geschäfte der Reaktion, brachte er die Lehrer ganz unter den Einfluſs der Geistlichkeit.

Worin bestand nun die durch die 3 preuſsischen Regulative von Stiehl erstrebte Reaktion, die »Umkehr«, der Rückschlag? Dazu müssen wir uns die 3 Regulative genauer ansehen. Das erste vom 1. Oktober 1854 datierte Regulativ betrifft den Seminarunterricht. Es würde zu weit führen, wollten wir hier auch nur annähernd die wichtigsten Bestimmungen desselben anführen. Wir wollen deshalb gleichsam Querschnitte thun und es in seiner didaktischen, religiösen und nationalen Beziehung betrachten. Der Ton ist so charakteristisch, daſs wir ihn vielfach wörtlich gebrauchen wollen. In didaktischer Hinsicht zielte das Regulativ auf die Herabdrückung, Niederhaltung der Lehrerbildung, setzte vielfach an Stelle der geistigen Verarbeitung und Durchdringung ein mechanisches, das Gedächtnis belastendes Auswendiglernen. »Nicht diejenige Bildung, welche in einzelnen Fällen von einem Lehrer für gehobene Stadtschulen gefordert werden mag, sondern die Bildung und das Können, welche das Schulhalten in der gewöhnlichen, aus einer Klasse bestehenden Elementarschule von dem Lehrer erfordert, ist die von allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Seminars.« »Gestatten es Zeit und Verhältnisse eines Seminars, unter Festhaltung des hierin angegebenen Zieles noch weitere Kreise des Unterrichts zu beschreiben, so ist hierzu spezielle Erlaubnis erforderlich.« »Der Seminarunterricht soll vor Abstraktionen bewahrt bleiben, der Inhalt der eingeführten Lehrbücher und Leitfäden soll erklärt, befestigt und durch Verständnis nach allen Seiten anwendbar für den Elementarunterricht, nicht aber zum Gegenstande der Kritik gemacht werden.« Was die einzelnen Fächer betrifft, so war, »was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie etc. etwa gelehrt sein sollte, von dem Lektionsplane zu entfernen und statt dessen für jeden Kursus in wöchentlich 2 Stunden »Schulkunde« anzusetzen.« »In dem Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form.« In Religion trat die Beschränkung des Lehrstoffes weniger hervor, ganz natürlich, sollten doch die Lehrer besonders zu Religionslehrern und Dienern der Geist-

lichen gebildet werden. Doch wird die »Bibelkunde« beseitigt. Sie »ist bei Behandlung der biblischen Geschichte und beim Bibellesen gelegentlich mitzuteilen.« Die »christliche Lehre« ist in »Katechismusunterricht« verwandelt. »Derselbe wird in dieser Ausdehnung und in der durch seine Zwecke bedingten Form in der Elementarschule nicht vom Lehrer wieder erteilt werden und ist deshalb hinsichtlich seiner Grenzen und seiner Methode nicht den Beschränkungen und Rücksichten unterworfen.« Kirchengeschichte wurde als Anhang zur vaterländischen Geschichte behandelt. Was den deutschen Unterricht betrifft, so »war der zukünftige Lehrer zur Erteilung des Lese- und Sprachunterrichts in der Elementarschule befähigt, wenn er die Fibel und das Lesebuch richtig zu behandeln verstand.« Eine systematische Grammatik wurde nicht getrieben; vielmehr sollte hierbei mafsgebend sein, »dafs dieser Unterrichtsgegenstand theoretisch in der Elementarschule nicht wiederkehrt.« »Ausgeschlossen von der Privatlektüre mufs die sogenante klassische Litteratur bleiben, dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, christliche Sitte, Patriotismus und sinnige Betrachtung der Natur fördert.« Im Rechnen bilden »die 4 Grundrechnungsarten in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen das eigentlichste Gebiet des Seminarunterrichts.« »Eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen — nicht zum Gebrauche in der Schule, sondern zur eigenen Förderung — etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Dezimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln kann ausnahmsweise von der Provinzialbehörde gestattet werden.« Die Geschichte und die Geographie sollten »als gemeinsamen Mittelpunkt das Vaterland haben.« Die allgemeine Weltgeschichte wurde vom Seminarunterricht ausgeschlossen, weil »sie Unklarheit und Verbildung erzeugt und ihretwegen Wichtigeres versäumt wird.« Allein »vaterländische Geschichte« war zu behandeln. Mit den Forderungen in Geographie, Schreiben, Zeichnen, Turnen, Garten-, Obst- und Seidenbau kann man sich wohl einverstanden erklären.

In religiöser Beziehung stand dieses Regulativ ganz unter der starren, strengorthodoxen Richtung. Psychologie, Didaktik etc. waren, wie wir oben gesehen, verbannt. Dafür trat die Bestimmung: »Was die Erziehung im allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der

in der heiligen Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Sätze ausreichen; die Lehre von der Sünde, menschlichen Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für die Elementarlehrer nur einiger Hilfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf.« Von der Kirchengeschichte wurde nur soviel gelernt, »um den künftigen Lehrer für eine freie hingebende Thätigkeit auf dem Gebiete der christlichen Bestrebungen für Heiden- und innere Mission, für Armen- und Verlassenen-Pflege und ähnliche Zwecke mit der erforderlichen Liebe und Einsicht auszurüsten.« In betreff der Naturkunde war bestimmt: »Dafs auch für diesen Unterricht religiöse Richtung und Haltung notwendige Bedingung ist, bedarf keiner weiteren Erwähnung.« Im deutschen Unterricht soll »den Zöglingen des obersten Kursus in Rücksicht auf den Kirchendienst des Schullehrers eine Anleitung zum würdigen Vorlesen von Predigten und Abschnitten der heiligen Schrift zum gottesdienstlichen Gebrauch erteilt werden.« Und zum Schlufs lautet eine Stelle: »Der Lehrer aber wird am höchsten stehen, der täglich selbst in der Schule am meisten empfängt, nämlich den Geist der Demut, des Gebets, der Liebe und der Gottesfurcht, die mit göttlicher Furcht und freudigem Zittern seine und der ihm anvertrauten Kinder Seligkeit zu schaffen sucht.« Die übermäfsige Betonung des religiösen Wissens liefs wahre Religiösität, fufsend auf tiefgegründeter Überzeugung, nur selten aufkommen. Vielmehr wurde oft nur mechanisch hergeplappertes Wissen, äufserliche Frömmigkeit und Heuchelei erzeugt.

In nationaler Hinsicht wurde einseitig die Kenntnis des preufsischen Landes und Volkes gefordert. »Es mufs als eine wichtige Aufgabe der Schullehrer angesehen werden, bei dem heranwachsenden Geschlecht und in ihrer Umgebung Kenntnis der vaterländischen Erinnerungen, Einrichtungen und Personen aus der Vergangenheit und Gegenwart und damit Achtung und Liebe zu der Herrscherfamilie vermitteln zu helfen. Es ist daher in den Seminarien zunächst die deutsche Geschichte, vorzugsweise mit Berücksichtigung der preufsischen resp. Provinzialgeschichte in gründlicher und warmer Behandlung zu betreiben.« »Bei dieser Gelegenheit wird die bereits in einigen Seminarien bestehende Feier der vaterländischen und der evangelisch-kirchlichen Gedenktage zur Nachahmung empfohlen.«

Welche Veränderung durch dieses Regulativ in den Seminarien bewirkt wurde, ist klar. Die Seminaristen waren durch die Erziehung in den Internaten vollständig von der Aufsenwelt abgeschlossen. Über die das Vaterland bewegenden pädagogischen und politischen Tagesfragen waren sie garnicht orientiert. Daher hatten sie die Regulative nicht kommen sehen, aber ihre Wirkung merkten sie doch. Die an den Seminarien bestehenden Präparanden-Anstalten wurden aufgehoben. So manche Lehrfächer des Stundenplans wurden abgeschafft; dafür trat insbesondere die alles umfassende »Schulkunde«; streng nach einem eigens dazu verfafsten Buche, das halb fromme Sprüche, halb pädagogische Erfahrungen aufwies, mufsten sie lernen. Religion und Musik nahmen auf dem Stundenplane den meisten Platz ein; die realistischen Lernstoffe wurden vermindert. In allen Fächern wurden Leitfäden eingeführt, die oft mechanisch, oft mit dürftiger Erklärung auswendig gelernt werden mufsten. Der einmal behandelte, eng begrenzte Stoff wurde immer und immer wieder wiederholt, galt es doch, denselben stets präsent zu halten. Die Freistunden wurden gekürzt, die Andachtsübungen verlängert. Während des Unterrichts, sowie bei jeder anderen Gelegenheit wurden den Seminaristen Demut, Bescheidenheit und Entsagung empfohlen, insbesondere Bengang vor den Geistlichen als ihren geborenen Aufsehern.

Von gleich schroffem Geiste beseelt war das 2. Regulativ vom 2. Oktober 1854 über das Präparandenwesen: Auch hier zeigte sich besonders in didaktischer und religiöser Beziehung eine Reaktion. Die Regierung wollte ferner keine geschlossenen Präparanden-Anstalten mehr errichten; vielmehr sollte die Vorbildung von jetzt ab der freiwilligen Thätigkeit der Geistlichen und Lehrer überlassen bleiben; selbst die Aufsicht darüber gab die Regierung ab; sie wurde vollständig den Lokal- und Kreisschulinspektoren überlassen. Am besten wäre es für die jungen Leute, wenn »sie Lehrerleben und Lehrerberuf durch unmittelbare Anschauung und Gewöhnung kennen lernten.« Zwei Stunden täglich sollten die Lehrer dieselben unterrichten, »dann aber auch diejenige geistige Energie verwenden, von welcher namentlich die notwendige formelle Bildung der Zöglinge erwartet werden« darf. Sonst sollten die Präparanden an den sich dafür eignenden Stunden der Ortsschule, sowie an

dem Konfirmanden-Unterrichte des Pfarrers teilnehmen. In der christlichen Lehre sollten sie »durch fleifsige Anhörung der Predigt und durch eifriges Betreiben des Wortes Gottes befestigt« werden. Sonst sollten sie »im wesentlichen das Material für ihre Bildung selbst herbeischaffen,« d. h. selbst studieren! Das bestand natürlich meist im mechanischen Answendiglernen. Die Präparanden sollten den Text des Katechismus fest memorieren, desgleichen die nötigen Sprüche; die Perikopen des Kirchenjahres, wenigstens die Evangelien, die messianischen Weissagungen, 18 Psalmen und 50 Kirchenlieder sollten sie »sicher wissen«, endlich die biblischen Historien in der Fassung des im Seminar eingeführten Historienbuches erzählen können. Also ein mechanisches Auswendiglernen einer Unmenge religiösen Stoffes! Für die Realien sollte dagegen das genügen, was hierüber gute Lesebücher enthielten; nur im Deutschen sollte über das Ziel der Elementarschule in Grammatik etwas hinausgegangen werden, nämlich zur Kenntnis des erweiterten einfachen Satzes. Nur die Anforderungen in der Musik genügten. War es da zu verwundern, dafs bei einer solchen Vorbildung, die nur nebenbei von Lehrern, wenn es ihre Zeit erlaubte, besorgt wurde, die in viel gedächtnismäfsiger Selbstthätigkeit bestand, das Ansehen und die Achtung des Lehrerstandes sank? Wie konnte von so vorgebildeten Lehrern Liebe für ihren Beruf, zur allgemeinen Volksbildung erwartet werden! Brauchten solche Lehrer nicht notwendig einen Schulinspektor, der sie auf Schritt und Tritt beaufsichtigte? Und die Folgen dieser schlechten Vorbildung liefsen nicht lange auf sich warten. Weil die Anforderung bei der Aufnahme in ein Seminar nur etwa die Kenntnis der in der Dorfschule absolvierten Pensa verlangten, weil zudem die Gehälter der Lehrer äufserst gering waren, so konnte es nicht ausbleiben, dafs immer weniger sich dem Lehrerberuf widmeten, obgleich die Remunerationen an Präparanden und Lehrer immer höher wurden. Und wieviel Verdrufs, wieviel Klagen seitens der Seminarlehrer mufsten folgen! Kein Fundament, kein Unterbau, auf dem sie weiter bauen konnten; sie mufsten dieses erst selbst legen. Aber wieviel Zeit brauchten sie dazu, die gewifs besser zur speziellen beruflichen Ausbildung hätte verwendet werden können! Darum bedeutete dieses 2. Regulativ eine Herabdrückung des Lehrerstandes, ein Sinken des Lehreransehens!

Am wenigsten scharf trat der reaktionäre Geist im 3. Regulativ vom 3. Oktober 1854 hervor, das die Elementarschule betraf. Es enthielt manche gute pädagogische Winke, machte der Planlosigkeit in den Zielen, die bisher im Volksschulwesen erstrebt wurden, ein Ende, stellte fest, was mindestens in jeder Volksschule geleistet werden mufste, und gab so der als Norm angenommenen einklassigen Schule eine klare, genau begrenzte Gestalt. Allerdings finden wir auch hier das aufserordentliche Hervortreten des mechanischen Lernens, das zu starke Betonen des religiösen Moments, sowie die Vernachlässigung der Realien. Was inbetreff der einklassigen Schule verordnet war, sollte auch »überall unverändert für die in mehrere aufsteigenden Klassen geteilte Elementarschulen ihre Anwendung finden.« »Das göttliche Wirken hat sich in einem bestimmten Worte offenbart; darum soll die biblische Geschichte mit dem Bibelwort erzählt werden.« »Die Bibel aber enthält Milch und starke Speise; darum sollen die biblischen Geschichten für die Kinder in die Form und in den Rahmen gefafst werden, wie sie gute Historienbücher enthalten. Nach dieser Fassung erzählt der Lehrer; in dieser Fassung entwickelt er Wort und Sache; in dieser Fassung lesen die Kinder die Historien nach und erzählen sie wieder.« Seyffarth sagt dazu: »Damit ist der Mechanismus, wie er in den Schulen vor Rochow herrschte, ... zum Prinzip erhoben.« (Die Dorfschulen S. 70). »Der Katechismus wird dem Gedächtnis eingeprägt;« bis zum 10. Jahre sollte diese Einprägung erfolgt sein. Aufser den üblichen Gebeten sollen »die älteren Kinder das allgemeine Kirchengebet und sonstige feststehende Teile des liturgischen Gottesdienstes inne haben. Mindestens 30 Kirchenlieder sind fest zu lernen. Wenigstens die Sonntags-Evangelien müssen allmählich dem Gedächtnis eingeprägt werden.« Weil in der einklassigen Schule stille Beschäftigungen nicht zu vermeiden sind, so sind diese »nur aus dem Gebiet des Religionsunterrichts zu wählen.« Aufser den 6 Religionsstunden sind 3 Gesangsstunden angesetzt, in denen vor allem Choräle und die Liturgie zu üben waren. Im Deutschen wurde keine systematische Kenntnis der Grammatik verlangt. Traurig kamen die Realien weg. Nur »wenn es die Verhältnisse gestatten, können« 3 Stunden für Vaterlands- und Naturkunde verwandt werden. »Sind hierfür keine besonderen Stunden

zu ermitteln, so findet die Mitteilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung des betreffenden Abschnittes des Lesebuches statt.« So tritt hier eine grofse Vernachlässidung der Realien ein. »Und damit steht das Regulativ mit der vom Minister Wöllner ausgegangenen »Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen« vom 16. Dezember 1794 auf gleichem Boden, welche in § 2 vorschreibt: »»Am wenigsten wird den Schullehrern gestattet, Gegenstände der Naturgeschichte, Geographie etc. mit den Kindern vorzunehmen. Dagegen wird höchsten Orts für ein Schulbuch gesorgt werden, welches alles dasjenige enthält, was mit den Gröfseren und Geübteren vorgenommen werden kann.«« (Seyffarth, Die Dorfschulen. S. 72.) Die vaterländische Geschichte sollte »namentlich die Kenntnis der Geschichte unserer Herrscher und unseres Volkes« erstreben, als speziell preufsische, nicht deutsche Geschichte. Die Bestimmunggen über Rechnen und Gesang sind dagegen als recht zeitgemäfs zu betrachten.

Dieses 3. Regulativ hat aber nie seine volle Wirkung ausgeübt, und wenn man sich ein Bild von den preufsischen Volksschulen genau nach dem Muster desselben machen wollte, so würde dieses oft sehr falsch ausfallen. Das lag an verschiedenen Gründen. Den Städten war durch die Städteordnung ein grofser Einflufs auf ihr Schulwesen eingeräumt, und dieser war meist grofs genug, hier die Durchführung des Regulativs in vielem zu hindern. Doch kam es hierbei auch viel auf den Regierungs-Schulrat an, zu dessen Bezirk die Stadt gehörte. Auf dem Lande lag die Sache allerdings vielfach anders. Das durch das Regulativ gesteckte Mindestwissen konnte von einem fleifsigen und geschickten Lehrer wohl geleistet werden, selbst in Religion, wo die Anforderungen doch gewifs grofs waren. Wer sich nun von den Lehrern — und ihre Zahl ist nicht gering — frohen Mut, Eifer für das Wohl der Schule und Begeisterung für seinen Beruf bewahrte, was allerdings nicht ganz leicht war, ging oft doch über das gewünschte Mafs hinaus, und die Wirkung des Regulativs war dann gering. Wer aber in dieser abwärts gehenden Kurve der preufsischen Schule den Mut verlor, die Flügel hängen liefs, wurde zum Stundenhalter. Viel nachhaltiger war dagegen die Wirkung des 1. und 2. Regulativs, und die Spuren der von diesen angerichteten Schäden

sind heute noch zu erkennen. Im Seminarwesen war Stiehl allmächtig; hier mufste seinen Anordnungen gefolgt werden, und als er erst durch Versetzung und Neuberufung eine Anzahl von Seminardirektoren und Lehrern sich geschaffen hatte, die ganz in seinem Geiste arbeiteten, da war das Ziel, das er sich gesteckt hatte, erreicht.

Nach dem Erlafs der Regulative begann bald ein heftiger Kampf um dieselben. An der Spitze der Gegner standen Diesterweg und Harkort. Nicht nur wurde, wie schon erwähnt, die Gesetzmäfsigkeit derselben angezweifelt; vor allem war es der Geist, der Ton, der in den Regulativen herrschte, der von den liberalen, fortschrittlichen Parteien bekämpft wurde. Sie sahen in den Regulativen einen Angriff auf die freiheitliche Entwickelung des ganzen Volkes, einen Kampf der Neuzeit gegen die Anschauungen und Veranstaltungen früherer Zeiten. Gewifs leugneten auch die Gegner nicht, dafs in den Regulativen gar manches Gute, ja manche vortrefflichen Vorschriften enthalten seien; aber der streng orthodoxe, starr religiöse Geist, die konsequente Betonung des konfessionellen Standpunktes flöfsten Besorgnis ein. Es würde zu weit führen, hier auf die einzelnen Punkte dieses Streites, der aufser in Broschüren und Zeitungsartikeln vor allem auch in heftigen Debatten im Abgeordnetenhause geführt wurde, einzugehen, zumal bei demselben herzlich wenig heraus kam. Von den Broschüren seien vor allem Diesterwegs 3 Streitschriften erwähnt: »Beurteilung der 3 preufs. Regulative«, »Die 3 preufsischen Regulative, Würdigung ihrer Verteidiger,« »Herr Stiehl und die 3 preufsischen Regulative.« Nicht immer blieb der Kampf sachlich. Als dann 1858 Prinz Wilhelm als Prinzregent die Regierung übernahm, hoffte man allgemein auf gründliche Veränderung. Der Prinzregent war ein gerader, offener Charakter, dem jede Frömmelei zuwider war. Schon in der Ansprache an die neuen Minister — von Manteuffel und von Raumer waren gleich zurückgetreten — sagte er die bekannten Worte: »Die Religion darf nicht zum Deckmantel politischer Bestrebungen gemacht werden. . . . . Alle Heuchelei, Scheinheiligkeit, kurzum alles Kirchenwesen als Mittel zu egoistischen Zwecken ist zu entlarven, wo es nur möglich ist. Die wahre Religiosität zeigt sich im ganzen Verhalten des Menschen. Das Unterrichtswesen mufs in dem Bewufstsein ge-

leltet werden, dafs Preufsen durch seine höheren Lehranstalten an der Spitze der geistigen Intelligenz stehen soll, um durch seine Schulen die verschiedenen Klassen über ihre Sphäre zu heben.« An Stelle von Raumers übernahm von Bethmann-Hollweg das Kultusministerium. Weil er in seinem Ministerium Stiehl weiter behielt, so war für das Volksschulwesen wenig Neues zu hoffen. Die im Abgeordnetenhause verhandelten Petitionen, die besonders gegen die Unmenge religiösen Stoffes, sowie die Vernachlässigung der Realien gerichtet waren, nützten im allgemeinen wenig. Von Bethmann-Hollweg und Stiehl wollten den Geist nicht preisgeben, der in den Regulativen wirken sollte, und darum gaben sie nur oberflächlich nach und machten nur geringe Zugeständnisse. In der »Circular-Verfügung vom 19. November 1859« wurde unter anderem folgendes bestimmt: »Die biblische Geschichte soll auf keiner Stufe des Elementar- und Seminar-Unterrichts auswendig gelernt werden.« (Weiterentwicklung der 3 preufsischen Regulative S. 8). »Die Zahl von 30 fest gelernten Kirchenliedern ist überall als genügend anzusehen und darf in keinem Fall über 40 erhöht werden.« (S. 7). »Die Zahl von 180 Bibelsprüchen ist als das Mafs anzusehen, welches zu überschreiten eine Schule nicht genötigt werden soll.« (S. 7). »In den Seminarunterricht sind die wichtigsten elementaren Lehren der Chemie aufzunehmen.« (S. 13). »Von den wöchentlich 30 Unterrichtsstunden müssen 3 für Vaterlands- und Naturkunde verwendet werden.« In dem »Circularerlafs vom 16. Febrauar 1861« wird bestimmt: für die Elementarschule, dafs nur die sonntäglichen Evangelien zu lernen sind,« für den Präparanden-Unterricht, »dafs nnr derjenige religiöse Memorierstoff als präsent gefordert werden soll, welcher für die einklassige Elementarschule in dem Regulativ vom 3. Oktober 1854 vorgeschrieben ist.« Für das Seminar fand eine Vermehrung der Stunden für Zeichnen, Rechnen und Raumlehre, Geographie und Naturkunde statt. »Wenn sonst Zeit und Verhältnisse es gestatten, kann z. B. Schillers Wilhelm Tell und Goethes Herrmann und Dorothea, nicht aber die Götter Griechenlands, Tasso und Iphigenie der Privatlektüre der Seminaristen zugewiesen werden.« Das war alles, was eingeschränkt wurde. Die nächsten Jahre waren nicht dazu angethan, viel für die Volksschulen zu thun, Es kam die Zeit des Konflikts. Die liberalen Parteien erhielten

seit 1862 die Majorität im Abgeordnetenhause. 1862 wurde beim Abgange des Gesamtministeriums der Oberkonsistorialrat von Mühler Kaltusminister. Da er in seinen Ansichten ganz mit denen von Raumers übereinstimmte, da Stiehl auch ferner im Amte blieb, so war von ihm für die Schule nichts zu hoffen. Der sich zuspitzende Militärkonflikt, die Kriege von 1864 und 1866 nahmen aller Gemüter in Anspruch; für die Schule war keine Zeit. Von Mühler suchte daher alles, was er für gut hielt, auf dem Verordnungswege zu regeln, und es ist ihm das so vollständig gelungen, dafs Schule und Lehrerschaft unter dem Alpdrucke der Regulative seufzten.

(Fortsetzung folgt.)

Was kann der Schulzeichenunterricht zur sittlichen Bildung und zur sozialen Wohlfahrt beitragen?

Von **Adam Schneider** in Frankfurt a. M. (Bockenheim.)

(Schlufs).

Wenn für eine Disziplin der allgemein bildenden Schule die Haupterziehungsmomente in der Pflege, Läuterung und Bildung des Verstandes, Charakters und Gemütes zu suchen sind, um für die bürgerliche Erwerbs- und Betriebswelt hingebende und begeisterte Menschen heranzubilden, so ist zur Lösung des Themas doch auch der direkte Einflufs auf das praktische Leben und somit auf das materielle Wohl unseres arbeitenden Volkes einer Betrachtung zu unterziehen. Der Zeichenunterricht ist ein Gegenstand, dessen Notwendigkeit sich im Leben jedem bei Schritt und Tritt aufdrängt. Es gibt nur wenige Berufszweige, welche das Zeichnen entbehren können, ja, es ist sogar für alle Menschen ein recht angenehmes Verständigungsmittel. Wie oft hört man bei Leuten, die sich in ihrer Jugend nicht ums Zeichnen gekümmert oder denen ein richtiger Zeichenunterricht vorenthalten war, den Mangel ihrer zeichnerischen Fähigkeit bedauern. Will einer dem andern etwas Gesehenes: ein Muster, ein Werkzeug, den Plan eines Gebäudes usw. rasch vorführen, wird er mit einigen gut gezeichneten Strichen weiter kommen, als mit einer langen Beschreibung. Den gröfsten Nutzen bringt der Zeichenunterricht aber den Gewerbetreibenden. Das Zeichnen

ist für dieselben eine Sprache, durch welche sie sich bestimmter und deutlicher ausdrücken können als durch Worte. Zeichnungen von Erzeugnissen ihres Gewerbes sind für sie verständlicher als die klarsten und eingehendsten Erläuterungen und Abhandlungen über dieselben. Ein Handwerker, welcher sich alle Gegenstände, die er anzufertigen beabsichtigt, genau vorzeichnen kann, verrichtet seine Arbeit mit Sicherheit, verliert keine Zeit mit nutzlosen Versuchen und macht nicht leicht kostbares Material zu Schanden. Die Fähigkeit zu zeichnen erspart ihm somit Zeit, Material und Geld. Wenn ein Schreiner, Schneider, Schuhmacher, Blechschmied usw. seine Zuthaten zurecht macht, mufs er stets zeichnen. Je geschickter er hierin ist, desto besser wird ihm sein Werk gelingen. Darum ist das Zeichnen für jeden Handwerker geradezu eine Notwendigkeit. Hat derselbe durch sorgfältiges Zeichnen die Hand geschickt gemacht, wird er ein besserer, gesuchterer Arbeiter werden. Ist er mit Verständnis in die Entstehungsart der Formen eingedrungen, so wird sich dies seinen Produktionen aufdrängen, ihnen den Charakter verleihen. Von dem Augenblick an, in welchem der Mensch ein Verständnis von dem Wesen seiner darzustellenden Formen hat, steht er über seiner Arbeit; er ist nun kein Handlanger mehr. Hat er für Zeichnungen, die er selbst nicht entwerfen kann, wenigstens ein Verständnis gewonnen, so ist er auch imstande. höhere Bestrebungen in der praktischen Darstellung zu fördern. Ja, er wird dadurch sogar angeregt, zur Ausführung ähnlicher selbständiger künstlerischer Ideen fortzuschreiten, welche ihm, je nach dem Mafse seiner zeichnerischen Vorbildung auch gelingen werden. Aus dem Handwerker ist auf diese Weise ein Künstler geworden. Grade in gegenwärtiger Zeit ist es zur Verbesserung des moralischen und materiellen Wohles unserer Arbeiter dringend nötig, mit dem Handwerk wieder die Pflege der Kunst zu vereinen. Dafs unser Volk dazu fähig ist, das beweist uns die hohe Blüte des deutschen Handwerks im 14. und 15. Jahrhundert. Allerdings hat das heutige gewerbliche Leben durch die herrschende Dampfkraft ein ganz anderes Gepräge als früher erhalten. Die Produktionen der Maschine bieten denjenigen der Handfertigkeit eine ungeheure Konkurrenz. Aber da kommt dem Arbeiter wieder der in angeführter Weise richtig geleitete Zeichenunterricht zu Hilfe. Die Fertigkeit im

Zeichnen wird den Handwerker befähigen, geschmackvollere und edlere Arbeiten zu liefern, welche imstande sind, die wertloseren Schnellproduktionen der Maschine niederzuhalten. So kann sich durch einen gut geleiteten Zeichenunterricht die im deutschen Handwerkerstand stets schlummernde Schaffenslust und Schaffenskraft wieder verjüngen und beleben. Alle Produktionen verdienen durch seine Hilfe wieder die Bezeichnung »kunstgewerblich«, erfreuen sich eines reicheren Absatzes und sichern dem Handwerker eine Quelle des Wohlstandes; denn auf dem Gebiete des Kunstgewerbes wird tausenden von geschickten Händen Lohn und Brot gewährt. Auch dem ärmsten und niedrigsten Arbeiter ist Gelegenheit geboten, durch seine zeichnerische Begabung und durch fleifsiges Streben sich emporzuhelfen. Wenn die Arbeit an sich schon adelt, so wird sie aber ganz besonders dem Manne Achtung in der menschlichen Gesellschaft verschaffen, welcher ihr den Stempel der Kunst aufzudrücken vermag.

Das gesellschaftliche Ansehen des Handwerks wird sich dadurch bedeutend steigern. Die gebildeten Stände werden es mit anderen Augen betrachten und nichts mehr Entwürdigendes darin finden, auch ihre Söhne demselben zuzuführen. Aus diesem Umstande werden selbst andere Berufsarten Nutzen ziehen, indem Beamten- und Gelehrtenkreise vor einer Überfüllung bewahrt bleiben. Die durch den Zeichenunterricht gesicherte Konkurrenzfähigkeit des Kunsthandwerks ist somit ein bedeutsamer Faktor zur Wohlfahrt unserer gesamten Nation, insbesondere auch noch dadurch, dafs jeder Stein, jedes Stückchen Holz, jeder Klumpen Erz, welchen der vaterländische Boden erzeugt, durch die Bearbeitung einer kunstsinnigen Hand bedeutend wertvoller gemacht, ja manchmal mit Gold aufgewogen wird.

Wenn ich vorher behauptete, dafs dem Handwerkerstande durch seine kunstgerechten Erzeugnisse zu materiellem Wohlstande verholfen werden kann, so ist dies aber nur möglich, wenn er ein Publikum findet, welches seine Arbeiten zu beurteilen und zu würdigen versteht und bei eventuellem Ankaufe ihnen den Vorzug giebt. Auch nach dieser Seite hin gebührt wieder dem Zeichenunterricht der hervorragendste Einflufs. Hat derselbe in oben angedeuteter Weise die Herzen der Jugend für alles Schöne und Gute empfänglich gemacht, so werden auch die Glieder der menschlichen Gesellschaft, welche nur als Konsumenten kunstgewerblicher Erzeugnisse aufzutreten brauchen, befähigt

sein, zwischen gediegenen, geschmackvoll verzierten Gebrauchsgegenständen und flüchtiger, gedankenlos produzierter Massenware zu unterscheiden. Leider kommt es heutzutage bei den Reichen immer noch häufig vor, dass die luxuriöse, prunkende Ausstattung der Gegenstände dem wirklichen künstlerischen Wert übergeordnet wird. Da nun alle Menschen vom Schöpfer mit ästhetischem Gefühl begabt sind, so will die grofse Menge des Volkes auch nicht den Reichen nachstehen. Sie verlangt ebenfalls einen Schmuck ihrer Umgebung. Weil aber keine Arbeiterwohnung kostbares Tafelgerät oder goldenen Schmuck oder Möbel aus feinem Holz sich zu schaffen vermag, so läfst sich der unbemittelte Teil der Bevölkerung hinreifsen, Gegenstände zu kaufen, die anfangs auch prunken, aber infolge ihrer Unechtheit recht bald ihren guten Schein verlieren. Nur zu schnell lernen diese Leute ihren Unverstand in der praktischen Wirtschaftslehre einsehen. Sie erkennen, dafs ein Gegenstand für 10 Mark, welcher unser Heim für immer zu zieren vermag, vorteilhafter sei, als die zehnmalige Anschaffung eines solchen für nur 1 Mark. Aber die Mittel, über welche sie verfügen, gestatten ihnen nicht, diese Ausgabe auf einmal zu bestreiten. Somit wird ihnen wiederholt ihr Unvermögen zum Bewufstsein gebracht. Es ist also aus der Kunst, welche als die schönste Blüte menschlicher Kultur allen Menschen Segen bringen sollte, ein Mittel geworden, die Gegensätze zwischen den einzelnen Ständen zu kennzeichnen und zu verschärfen. Darum erstrebe man eine Kunst, »die im Herzen unseres Volkes den sichersten Grund, in der Seele unseres Volkes den köstlichsten Motivenschatz, im Dienste unseres Volkes die schönste Befriedigung sucht.« Wie sich diese sogenannte Volkskunst gestalten und zum Segen unseres Vaterlandes entwickeln könne, ist in mancherlei Schriften gezeigt worden. Ich erinnere hier nur an Rembrand als Erzieher, Schliepmanns Betrachtungen über Bauernkunst, an die Beiträge zur Volkskunst von Schwindrazheim, an das Kunstgewerbe von Blockhuys und Gervais und viele andere. Möchte das deutsche Kunstgewerbe bei diesen Bestrebungen aber zwei Klippen vermeiden: »Die Nüchternen und die Schwärmgeister.« Eines aber kann es nicht vermissen, das ist der gründliche, auf die ethische, ästhetische und praktische Erziehung unseres Volkes berechnete Schulzeichenunterricht. Mögen darum alle diejenigen in unseren Reihen, welche in oben angedeutetem Sinne zur

Hebung des Zeichenunterrichts nach Kräften beigetragen haben, nicht müde werden, sondern stetig dem gesteckten Ziele in besonnener Weise näher zu kommen suchen. Den andern aber, die noch heute den Zeichenunterricht als eine mechanische Zeitverschwendung nebensächlich betrachten oder ganz verachten oder durch eine unzweckmäfsige Methode dessen Entwickelung hinderlich sind, wünschen wir, recht bald in sich gehen und erkennen zu wollen, dafs es für Deutschland nur segenbringend ist, »zu Ende des Jahrhunderts den Grundsatz anzunehmen, die erfochtenen Siege durch Stärkung der künstlerischen Kraft des Volkes zu rechtfertigen!« Wenn die angeführten Ansichten und Behauptungen gröfstenteils auch nur ideal aufzufassen sind und es vielleicht noch lange dauern wird, bis wir durch den Zeichenunterricht in angegebener Weise unser ganzes Volk beglücken können, so halte ich es doch keineswegs für lächerlich oder unnötig, sich mit solchen Gedanken zu beschäftigen, und auf deren Verwirklichung hinzuarbeiten; denn »es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken.« Wir wissen alle recht wohl, dass die Schule nur einer von den Faktoren ist, die zur Lösung der sozialen Frage beizutragen haben. Sie kann nichts ausrichten, wenn nicht der Staat und alle Gesellschaftsklassen auch das ihre dazu thun. Wir sind uns recht wohl bewufst, dafs vieles von dem, was wir säen, im wechselvollen Getriebe des öffentlichen Lebens wieder vernichtet wird. Aber wir können auch mit Schillers Seni ausrufen: »Nichts in der Welt ist unbedeutend!« Es ist schon längst erwiesen, dass die wirtschaftlichen Tugenden, welche wir in ein für alles Schöne, Wahre und Gute begeistertes Kindesherz gelegt haben, sich doch nicht so leicht vom Unkraute falscher Meinungen werden überwuchern lassen. Darum sollten wir Lehrer und Erzieher uns trotz manch heftigen Widerstandes nicht irre machen lassen, sondern stets unermüdet für die zeitgemäfse Umgestaltung der Bildungsziele und der damit verbundenen gröfseren Würdigung des Zeichenunterrichts einzutreten suchen unter Beherzigung des Geibel'schen Wortes: »Immer behalte getreu vor Augen das Höchste, doch heute strebe nach dem, was heut du zu erreichen vermagst!« Sollte dieses Streben auch manchem schwere Opfer auferlegen, so mag er sich trösten mit dem Gedanken: »Wenn die Menschen durch dich besser werden, so werden sie auch durch dich glücklicher sein und du mit ihnen.«

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des aufserdeutschen Schulwesens.

I.

Das französische Schulwesen ist durch die Pariser Weltausstellung aufs neue in den Vordergrund des Interesses gerückt; nahm es doch in der Ausstellung selbst, besonders in der Stadt Paris, einen hervorragenden Platz ein. Bei unseren nachfolgenden Erörterungen haben wir in erster Linie das Pariser Volksschulwesen im Auge, das wir nicht blofs durch die Ausstellung, sondern auch an Ort und Stelle kennen gelernt haben.

Die heutige französische Volksschule ist eine Schöpfung der Republik von 1870; was vorher für die Volksschule in Frankreich geschehen, ist kaum nennenswert. Man war vorher der Meinung, es genüge oder sei vielmehr besser, wenn die leitenden Personen gebildet seien, das Volk dagegen könne in Unwissenheit verbleiben; das Jahr 1870 hat den Irrtum dieser Ansicht den Franzosen zum vollen Bewufstsein gebracht. »Seit jenen Tagen unseres Unglücks haben wir alle erkannt, dafs unsere dringendste Aufgabe, unsere vornehmste Pflicht darin besteht, den öffentlichen Unterricht zu reorganisieren und besonders den Volksschulunterricht zu verbessern.« (J. Simon.) Sobald sich daher die Republik einigermafsen gekräftigt und das Land sich von den üblen Folgen des unglücklichen Krieges erholt hatte, trat neben die Heerfrage die Schulfrage in den Vordergrund des Interesses; besonders dem Volksschulwesen schenkte man besondere Aufmerksamkeit. Es folgten in kurzer Zeit aufeinander: Das Gesetz über die Normalschulen (Lehrerbildungsanstalten, 1879), über Lehrlingsschulen (1880), über die Unentgeltlichkeit des Unterrichts (1881), die allgemeine Schulpflicht und die Weltlichkeit der Lehrpläne (1882), über die Organisation der Volksschule und die Weltlichkeit des Lehrpersonals (1886), über die Ausgaben für das öffentliche Volksschulwesen und die Besoldung der Lehrer (1889). Der Schulzwang besteht vom 6. bis zum vollendeten 13. Lebensjahr, resp. dem Nachweis des Mindestmafses der fürs öffentliche Leben und jeden Staatsbürger unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten; jedem Familienvater aber steht es frei, der Schulpflicht seines Kindes durch den Besuch einer öffentlichen Schule oder einer Privatschule oder durch Privatunterricht Genüge zu leisten, in den beiden letzten Fällen allerdings nur unter staatlicher Kontrolle. Hinsichtlich des Religionsunterrichts sind die öffentlichen Schulen neutral; sie erteilen Moralunterricht und stellen den Donnerstag und Sonntag zur Erteilung des Religionsunterrichts den Religionsgesellschaften zur Verfügung.

Am meisten entwickelt waren die »Mutterschulen« *(écoles maternelles)*, wovon es 1836 bereits mehr als 100 gab, in welchem Jahre sie durch Gesetz dem Unterrichtsministerium unterstellt wurden; die heutige Mutterschule wurde im Gesetz über die »Organisation des Volksschulunterrichts« von 1886 geregelt. Unterdessen waren nämlich aus den anfänglichen »Pflege- und Bewahranstalten« vollständige »Erziehungsanstalten« geworden, die zu den Unterrichtsanstalten, den Elementarschulen, in Beziehung traten, gleichsam als Vorbereitungsanstalten derselben dienen wollten; schon seit 1836 hatten sie sich neben den erziehlichen Aufgaben auch unterrichtliche (Elemente des Lesens, Schreiben, Rechnens und der Handfertigkeit) als Ziel gesetzt. Nach dem Gesetz von 1886 sollen die Mutterschulen die physische, intellektuelle und moralische Entwicklung des Kindes von 2—6 Jahr pflegen, ohne jedoch Schulen im wahren Sinne des Wortes zu sein; sie sollen den Übergang von der Familien- zur Schulerziehung vermitteln, sollen das Kind zur erfolgreichen Teilnahme am Schulunterricht befähigen. Daher stehen die Pflege der Gesundheit, die Übung der Sinne und der Sprache durch Spiele und Bewegungsübungen mit Gesangsbegleitung, Übung der Handfertigkeit und Erzählen neben der sittlichen Erziehung im Vordergrund; im Anschluſs daran werden die Elemente des Zeichnens, Lesens, Schreibens und Rechnens gelehrt. Die Handarbeiten bestehen in Falten, Flechten, Ausschneiden, leichten Papp-, Stroh- und Strickarbeiten, Spielsachen (Schmuck- und Gebrauchsgegenstände); durch Legen von Holz- und Papierstäbchen wird das Zeichnen von einfachen Figuren und Gegenständen vorbereitet. Häufig wird die oberste Abteilung der »Mutterschule« zu einer »Kinderklasse« *(classe enfantine)* erweitert; in sie dürfen nur Kinder von 4—7 Jahren aufgenommen werden; sie haben dann auch die Aufgaben der untersten Klasse der Volksschule zu lösen und können auch, wo keine Mutterschule vorhanden ist, mit der Volksschule verbunden werden. Sowohl die Mutterschulen wie die Kinderklassen gehören nicht zu den obligatorischen Unterrichtsanstalten; in Paris blühen sie aber ganz besonders. Wo sie aber bestehen, da stehen sie unter der staatlichen Schulverwaltung und werden auch teilweise vom Staat unterstützt. In einem Ausschreiben von 1892 wird den Direktricen der Pariser Mutterschulen ganz besonders empfohlen, das Auge des Kindes im aufmerksamen und überlegten Beobachten der Gegenstände zu üben. Die Vorlagen und Muster, die dem Kinde beim Zeichnen vorgelegt werden, sollen angenehm in Form und Verhältnis, harmonisch in der Farbenentwicklung sein; »alles soll nur dazu bestimmt sein, den guten Geschmack zu bilden.«

Die Aufnahme in die Volksschule *(école primaire élementaire)* geschieht mit vollendetem 6. oder, wenn eine Kinderklasse besteht, 7. Lebensjahr; in den Knabenschulen unterrichten in der Regel nur Lehrer, in den Mädchenschulen und den gemischten Schulen in der Regel nur Lehrerinnen. Der Unterricht in den Volksschulen

verteilt sich auf die Vorbereitungsstufe *(section infantine)*, die ein Jahr dauert und da fehlt, wo eine Kinderklasse vorhanden ist, auf die Unterstufe *(cours élémentaire)*, die Mittelstufe *(cours moyen)* und die Oberstufe *(cours supérieur)* mit je zweijähriger Dauer. Vom 11. Jahre an kann das Kind zu einem Examen zugelassen werden, in dem nur die der Mittelstufe der Volksschule entsprechenden Kenntnisse verlangt werden und durch dessen Bestehen es sich ein Studienzeugnis *(certificat d'études primaires)* erwirbt und von dem weiteren Besuch der Schule entbunden wird. Diejenigen Kinder eines Bezirks (Arrondissements), welche noch über die gesetzlich festgelegte Schulzeit hinaus die Schule noch ein Jahr besuchen, werden in einer Ergänzungsklasse *(classe complémentaire)* vereinigt. Unter den Unterrichtsgegenständen interessieren besonders der Moral-, der Zeichen- und der Handfertigkeitsunterricht. Über den Moralunterricht haben wir bereits eingehend berichtet (Neue Bahnen XI. H. 12)[1]); über den Zeichen- und Handfertigkeitsunterricht soll hier nur das Wichtigste gesagt, das Nähere aber einer besonderen Erörterung überlassen werden. Der Handfertigkeitsunterricht steht in engster Beziehung zum Zeichnen und zur Raumlehre; er soll die praktische Anwendung für dieselben sein. Auf der Unterstufe *(cours élémentaire)* werden von den Knaben geometrische Körper und einfache Gegenstände aus Pappe und Thon dargestellt; von 30 wöchentlichen Schulstunden kommen auf die Handarbeiten 2 Stunden. Auf der Mittelstufe *(cours moyen)* werden von den Knaben Papparbeiten, mit farbigen Mustern und buntem Papier überzogen, einfache architektonische Ornamente modelliert und leichte Draht- und Holzarbeiten (Gitter, Käfige) hergestellt. Auf der Oberstufe *(cours supérieur)* gehen Holz-, Metall- und Gypsarbeiten nebeneinander her: hier werden in wöchentlich 2 $^1/_2$ Stunden Gegenstände, die zur Geometrie aber auch zum praktischen Leben in Beziehung stehen, aus Holz vermittelst Hobel und Säge usw., sowie aus Eisen vermittelst Feile und Schraubstock etc. hergestellt. Die Musterschule für den Knabenhandfertigkeitsunterricht ist die *école Salicis (rue Tournefort)*, deren Name an den Schöpfer dieses Unterrichtsgegenstands in Paris, den späteren Generalinspektor für Handarbeitsunterricht, Salicis, erinnert; unter der Anleitung von zwei geeigneten Handwerksmeistern arbeitet die eine Hälfte der aus etwa 30 Schülern bestehenden Klasse an der Hobelbank, die andere am Schraubstock, in andern Schulen modelliert noch gleichzeitig eine dritte Abteilung. In der Zeichenschule werden die Arbeiten in theoretischer Hinsicht vorbereitet; jeder Schüler besitzt ein Heft, in dem er die Zeichnungen ausführt und die Ausführung der Arbeit andeutet, sowie auch die nötigen geometrischen Zeichnungen und Lehren einträgt. Das Handwerksmäfsige soll durchaus vermieden werden, aber die Fertigkeit soll an Modellen geübt werden, die im praktischen Leben Verwendung finden. Der

[1]) Wir werden auferdem noch eine besondere Abhandlung darüber bringen. Die Schriftl.

Schüler soll selbstthätig sein und mufs daher das Muster nicht streng nachbilden, sondern darf auch seine eigene Erfindung zur Anwendung bringen. Für Lehrer in einfachen Schulverhältnissen genügt die Vorbildung im Handfertigkeitsunterricht, wie sie zur Zeit durch die Seminarien vermittelt wird; Lehrer an gröfseren Schulen müssen noch ein besonderes Examen in Handfertigkeit machen und erhalten jährlich 50 Fr. mehr als die andern Lehrer. Donnerstags, wo kein weltlicher Unterricht ist, und Sonntags werden Kurse zur Ausbildung der Lehrer abgehalten. In den Schulen, wo noch keine Werkstätten vorhanden sind, werden nur Flecht- und Papparbeiten gefertigt; 135 Schulen in Paris sind jetzt mit Werkstätten versehen und haben vollständigen Handfertigkeitsunterricht. Im Zeichnen beschäftigt man sich auf der Unterstufe mit den Elementen des geometrischen Zeichnens und den Anfängen des Ornamentzeichnens; auf der Mittelstufe wird im Freihandzeichnen ornamentales und perspektivisches neben geometrischem Zeichnen getrieben; auf der Oberstufe wird hierin fortgefahren (geometrische Ornamente und Pflanzenornamente nach Vorlagen und Modellen, menschliche Kopf, geometrische Grundrisse, Tusch- und Farbenzeichnen etc.) Die Endleistungen der 12--13 jährigen Schüler der Volksschulen dürften im allgemeinen als hochstehend anzusehen sein. Sehr nette Zeichnungen findet man auch in den »Merkheften« der Schüler, in welche sie alles Wissenswerte aus den verschiedenen Unterrichtsgegenständen eintragen und vielfach mit Zeichnungen (Pflanzenteile. Tiere und Teile von Tierkörpern, physikalische Apparate, Karten) versehen. Eigentümlich sind in den französischen Volksschulen zwei Hefte, das »Monatsheft *(cahier de devoirs mensuels)* und das Wanderheft *(cahier de roulement);* in das Monatsheft schreibt der Schüler während seiner ganzen Schulzeit in jedem Monat die erste Aufgabe in jedem Unterrichtsfach, das Wanderheft wandert von Tag zu Tag von einem Schüler zum andern, der es zu seinen Aufzeichnungen an dem betreffenden Tag benutzt und diese mit Name und Datum versieht. Diese Hefte, so schön sie auch aussehen, zeigen aber alle, dafs in den französischen Volksschulen viel diktiert, viele Definitionen gegeben und mechanisch auswendig gelernt werden; hierzu mag beitragen, dafs der Schüler alle zwei Wochen in das »Verkehrsheft *(le carnet de correspondance* oder *le livrel quinzoine)* ein Zeugnis über Fleifs, Betragen und häusliche Arbeiten, sowie über zwei Fächer, natürlich abwechselnd, erhält, auf Grund deren dann am Ende des Schuljahres Preise verteilt werden. In den ländlichen Volksschulen legt man grofsen Wert auf den lanwirtschaftlichen Unterricht; er soll durchaus elementar sein und sich an die örtlichen Verhältnisse anschliefsen. Zahlreiche und gute Lehrmittel und besondere kleine *Champs d'expérience* stehen diesem Unterricht zur Verfügung: die Zahl der Lehrer, die ihre Befähigung für diesen Unterricht noch durch eine besondere Prüfung nachweisen, ist in Zunahme begriffen. »So dürfte,« sagt der Berichterstatter in der »Deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen« (V. 2),

»in diesem *leçons d'agriculture* der französischen Volksschullehrer ein neues Zeichen für die Erscheinung erblickt werden, die wir schon öfters als ganz charakteristisch für das französische Primärschulwesen gekennzeichnet haben: vorurteilslose Anpassung an lokale praktische Verhältnisse und willige Berücksichtigung des praktischen Lebens im Schulunterricht.«

Das Fortbildungsschulwesen ist in Frankreich in eigentümlicher Form ausgebildet; es beruht auf freiwilliger Thätigkeit, wird aber seitens der Gemeinde und des Staates kräftig unterstützt. Es kommt, abgesehen von freien Vereinigungen, in denen Vorträge gehalten werden, hauptsächlich in folgenden Formen zum Ausdruck. Die Ergänzungskurse *(cours complémentaires)* sind schon oben erwähnt worden; sie bilden eigentlich die unterste Stufe der höheren Volksschule *(école primaire supérieure)*. Diese baut sich auf die Volksschule auf und verlangt daher bei der Aufnahme das Abgangszeugnis derselben, resp. das Bestehen einer gleichwertigen Prüfung; sie nimmt also Kinder vom 12. bis 18. Lebensjahr auf. Sie soll dem Landwirt, dem Gewerb- und Handeltreibenden, aber auch für den Eintritt in den Verwaltungsdienst oder in ein Lehrerseminar u. dgl. eine höhere Allgemeinbildung vermitteln; ihre gesetzliche Regelung erhielt sie 1886. Zunächst hat die höhere Volksschule die Aufgabe, das in der Volksschule Gelernte zu wiederholen, zu erweitern und zu vertiefen; der Unterricht erstreckt sich auf: Angewandte Arithmetik, Elemente der Algebra und Geometrie, Buchführung, Naturkunde in Anwendung auf Ackerbau, Industrie und Gesundheitspflege, geometrisches und ornamentales Zeichnen, Handfertigkeit für Knaben und Handarbeit und Hausarbeit für Mädchen, Geschichte und Litteratur, Industrie und Handelsgeographie, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre, lebende Sprachen, Turnen mit militärischen Übungen. In Paris haben diese Schulen einen vierjährigen Kursus; in den beiden unteren Klassen erhalten alle Schüler einen gemeinschaftlichen Unterricht; vom dritten Jahre an teilen sich die Knaben in zwei Sektionen, in eine industrielle und eine kaufmännische mit dem späteren Beruf angepafstem Unterricht. Die Mädchen trennen sich nur in einzelnen Spezialfächern (Buchführung, Zuschneiden etc.); in der Küche werden alle beschäftigt. Eine andere Organisation haben die Handwerkerschulen *(école professionelle)* oder die Lehrlingsschule *(école manuelle d'apprentissage)*; sie sind für junge Leute bestimmt, die sich dem Handwerkerstande widmen wollen, und sollen dieselben mit den zum Betreiben desselben nötigen technischen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten. Sie schliefsen sich wie die höheren Volksschule an die Volksschule an, wollen aber eine bestimmte Berufsbildung geben und durch den betreffenden Beruf angepafste praktische Arbeiten mit daran geknüpften Belehrungen eine wirkliche Lehrzeit ersetzen; durch sie sollen theoretisch und praktisch gut ausgerüstete Arbeiter für das Kunsthandwerk und die Kunstindustrie herangebildet werden. Neben dem pädagogisch gebildeten Lehrer ist hier auch der technisch geschulte Handwerker

und Werkmeister thätig; der letztere hat den eigentlich praktischen Unterricht zu erteilen. Die Dauer der Schulzeit ist mindestens auf drei Jahre festgesetzt; ein viertes Jahr kann aber noch für notwendig erachtet werden.

Neben der Staatsschule blüht in Frankreich die Privatschule, besonders die von kirchlichen Orden geleitete; auf dem Gebiet des Mädchenunterrichts hat die letztere in den letzten Jahren bedeutende Fortschritte gemacht. Die Privatschulen dürfen nach dem Gesetz von 1886 keinerlei Unterstützungen von den Gemeinden erhalten; die Direktoren und Direktricen haben vollständig freie Wahl inbezug auf die Methoden und Lehrpläne und auch soweit hinsichtlich der Schulbücher, als solche nicht von *conseil supérieur,* als gegen Moral, Verfassung und Gesetze verstofsend, verboten sind. Der Lehrer und Leiter mufs aber die nötigen Zeugnisse nachweisen und das 21. Lebensjahr zurückgelegt haben. Der Religionsunterricht ist überhaupt dem Privatunterricht überlassen; der Donnerstag ist für diesen Zweck schulfrei, dagegen sind Mittwoch und Samstag volle Schultage. Nach dem Berichte der *Inspecteurs d'académie* über den Zustand des Volksschulwesens von 1898 zeigten die öffentlichen Volksschulen eine Abnahme von 4695, die privaten eine Zunahme von 2864 Schülern resp. Schülerinnen. Diese Thatsache erklärt sich daraus, dafs das Land, wo sich nur öffentliche Schulen befinden, sich zu Gunsten der Städte mit Privatschulen entvölkert; die Privatschulen aber, geistliche, sind meist mit Internaten oder Halbinternaten versehen, was es den Familien ermöglicht, ihre Kinder ganz oder wenigstens des Tages über der Schule zur Erziehung zu überlassen. Dagegen zeigten die Fortbildungsschulen einen Zuwachs an Schülern.

Über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten *(écoles normales)* ist in den »Neue Bahnen« VIII 273 und IX 166 ff. schon eingehend berichtet worden, desgleichen in Bd. VIII 275 über die Schulinspektoren.

(Litteratur: Neue Bahnen I 257 305. III. 27 85. VIII. 267 430. IX. 161 270. Sendler und Kobel, Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aufsereuropäischen Kulturländer I. (Breslau, Woywodt 1900). Schröder, das Volksschulwesen in Frankreich I. II. (Köln, Du-Mont-Schauberg 1884). Richter, Das Französische Volksschulwesen (Halle a. d. S., Teusch und Grosse 1891). Dr. May, Die Schulen und der organische Bau der Schulen in Frankreich (Berlin, Bibl. Bureaus 1893). Dr. M. Weigert, Die Volksschule und der gewerbliche Untericht in Frankreich (Berlin, L. Simion 1890). Pünjer, Ein Gang durch die Pariser Schulen (Hannover, Meyer, 1900). Wygram, Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen I—V (Leipzig, Voigtländer, 1896—1900).

Über Fröbels Erziehungsmethode in ihrer neuesten philosophischen Begründung durch Frohschammer.

Von Dr. **F. A. Steglich** in Dresden.

(Skizze eines Vortrages.)

An die Geistesschöpfung Friedr. Fröbels hat sich eine reiche Litteratur angeschlossen, welche man füglich in zwei Gruppen gliedern kann: Auf der einen Seite finden wir die Reihe der Schriften, welche sich den methodischen Ausbau der Gedanken Fröbels vorgenommen haben, während auf der andern Seite diejenigen Werke stehen, welche die geschichtliche Entwicklung und die philosophische Begründung der Fröbelschen Erziehungsidee zur Darstellung bringen wollen. Die folgenden Bemerkungen sollen sich, wie das von mir angekündigte Thema erkennen läfst, in der zuletzt angedeuteten Richtung bewegen.

Fröbel war nicht nur ein philosophisch veranlagter Kopf, sondern hatte auch, als er an die Darstellung seiner pädagogischen Gedanken ging, bereits eine gewisse philosophische Schulung genossen. Zu seiner Zeit war es, wo die Philosophie Krauses und Hegels ausgebildet und eifrig verbreitet wurde; so geschah es denn auch, dafs Fröbel von der Denk- und Sinnesart dieser seiner vielgepriesenen Zeitgenossen nicht unberührt blieb. Man kann nachweisen, dafs vielfache Beziehungen zwischen Hegel und Krause einerseits und Fröbel andererseits obgewaltet haben; und es hat ja auch nicht an Federn gefehlt, welche diese Beziehungen darzulegen unternommen: Bertha von Marenholtz-Bülow, A. B. Hanschmann und Prof. Dr. P. Hohlfeld haben in ihren Schriften sich über diesen Punkt hinlänglich geäufsert. — Ein dritter Denker, der in der Geschichte des Fröbelschen Erziehungssystems zu nennen, ist Fichte der Jüngere, welcher die Erziehung nach Fröbelschen Grundsätzen vor etwa 30 Jahren vom Standpunkte des Politikers und Staatsphilosophen aus beleuchtete.

Als ein vierter Denker nun, der für Begründung der Fröbelschen Grundgedanken Beachtliches geleistet hat, ist zu bezeichnen der im selben Jahre wie Bertha von Marenholtz-Bülow verstorbene Münchener Philosoph Jakob Frohschammer, welcher in den Jahren 1885—93 sich dadurch in der deutschen Lehrerwelt bekannt machte, dafs er in Dittes' »Pädagogium« zahlreiche und wertvolle Beiträge zur Sozialpädagogik und Sozietätsphilosophie veröffentlichte. Für den Kreis der eigentlichen Anhänger Fröbels ist Frohschammer von Bedeutung durch sein philosophisches System, das zwar der vielgenannten »Philosophie des Unbewufsten« an Berühmtheit, keineswegs ist: an innerer, wahrer Berechtigung nachsteht. Frohschammer hat (1874—77) »die Phantasie als Grundprinzip des Weltprozesses« aufgestellt und sein System auf Grund derselben in einer Reihe ansehnlicher Schriften ausgebaut. Als das grundlegende Werk des neuen Systems erschienen war, wurde es von kaum jemand so lebhaft begrüfst als von Wichard Lange, welcher ihm in den »Rheinischen

Blättern« (1877, VI) eine ausführliche Besprechung widmete, an deren Schlufs er, einer der besten Kenner Fröbels, es als seine Überzeugung aussprach, dafs »durch die Frohschammersche Welt-Anschauung die Pädagogik ein unerwartet sicheres und ergiebiges Fundament, namentlich die Fröbelsche Erziehungsweise durch Frohschammersche Gedanken eine tiefsinnige Begründung erhält.« Wich. Lange hegte den Plan, diese seine wissenschaftliche Überzeugung nachmals ausführlich darzulegen, ist jedoch nicht zur Verwirklichung desselben gekommen. Aber der einmal ausgesprochene Gedanke verhallte nicht: Frohschammer selbst griff ihn auf und widmete ihm im dritten Hauptwerke seines Systems (1885) eine kurze Betrachtung, auf welche im »Kindergarten« (1895, Heft 4) aufmerksam gemacht wurde von einem der letzten persönlichen Schüler Fröbels, nämlich von Pfarrer Baehring in Minfeld, dem treuen Förderer Fröbelscher Bestrebungen.

Das Frohschammersche System enthält eine neue Begründung, der ganzen Fröbelschen Erziehungsidee; diese Begründung, welche von Wich. Lange sozusagen entdeckt wurde, ist von Frohschammer selbstverständlich nicht beabsichtigt, sondern einfach mit seinem System — implicite — gegeben worden. Nachgewiesen ist der Gedanke Wichard Lange's des näheren in einer vor 3 Jahren erschienenen Schrift: »Über die pädagogische Idee Friedr. Fröbels in ihrer philosophischen Begründung durch Frohschammer.« [1]) Hier kann und soll es sich keineswegs darum handeln, die ganze vielumfassende pädagogische Idee Fröbels ins Auge zu fassen: ich beschränke mich vielmehr auf den für die Praxis wichtigsten Teil der Fröbelschen Anschauungen, auf seine Ansichten über die Erziehungsmethode, und zwar die Methode im allgemeinen. Diese Ansichten sind im Kreise der Leser d. Bl. völlig bekannt, so dafs ich nur einige Andeutungen über Frohschammers Weltauffassung zu machen brauche (I), um nachzuweisen (II), dafs Fröbels Gedanken in denjenigen Frohschammers eine wertvolle Ergänzung und Stütze finden.

I.

Als Grundprinzip des Weltprozesses stellt Frohschammer, wie schon bemerkt, die Phantasie auf, das Wort im weiteren als dem gewöhnlichen Sinne gedacht. Wenn wir Phantasie mit Einbildungskraft übersetzen, so sprechen wir es aus, dafs sie überhaupt eine Bildungskraft ist. Als solche macht sie sich auch reichlich im Leben der Menschen geltend, wo wir sie — nach Frohschammers Vorgang — als »subjektive Phantasie« bezeichnen. Diese subjektive Seelenfähigkeit, die wir Phantasie nennen, ist sinnlich-geistiger Art; sie vermag das Geistige zu versinnlichen, das Sinnliche zu vergeistigen, sie offenbart den Geist im Sinnlichen, z. B. in den Worten, und bringt das Geistige, den »Sinn« zum Bewufstsein und Verständnis. Auch ist diese subjektive Phantasie, obwohl an sich und in sich als psychische Fähigkeit einheitlich, doch unendlicher Produktion

[1]) Bern 1898, Nydegger und Baumgart. 195 S. Preis: 1.60 M.

fähig; sie ist in ihren Gebilden, die teils Nach- und teils Umbildungen sind, unerschöpflich. Endlich wirkt sie (in Verbindung mit Gesetzen und Ideen) ebensowohl rational und ideal, als sie gegenteilig (davon) wirkt, d. h. sie produziert Vollkommenes und Unvollkommenes. An Beispielen für die Richtigkeit dieser Sätze ist kein Mangel; ich unterlasse es jedoch, dieselben hier herbeizuziehen.[1]) Wir müssen nach alledem die subjektive Phantasie als die produktive Grundkraft im Menschen erkennen und anerkennen. Als solche offenbart sie sich wie im Leben überhaupt, so ganz besonders in der Kunst: die Phantasie ist es, von der die Meister aller Künste die Anregung zum Gestalten und Schaffen empfangen, durch die sie ihre Werke gleichsam schöpferisch hervorbringen. — Die gröfste Künstlerin ist die Natur. Sie erzeugt fortgesetzt neues und, was hier betont sein soll, vielgestaltiges Leben. Betrachten wir die Wolken des Himmels, die Felsen des Gebirges, die Bäume des Gartens, die Menschen einer Versammlung — nie wird trotz der oft grofsen Ähnlichkeit eine Gestalt der andern gleichen. Die Mannigfaltigkeit in der Fülle der Erscheinungen schilderte schon Lavater in seinen »Physionomischen Fragmenten« mit den Worten: »Es ist keine Rose einer Rose, kein Ei einem Ei, kein Aal einem Aal, kein Löwe einem Löwen, kein Adler einem Adler, kein Mensch einem andern Menschen vollkommen ähnlich ...« Hätte ein Künstler zu alledem, was geschaffen ist, die »Skizze«, den Plan machen sollen, so hätte dieser Künstler eine mehr als phänomenale Phantasie besitzen müssen! Die Natur — besitzt diese unendliche Phantasie, und wir nennen diese Phantasie die »objektive« im Gegensatze zu der doch immerhin eng begrenzten Einbildungskraft des Menschen. Die »objektive Weltphantasie« ist nach Frohschammer das organisierende Prinzip im Naturgeschehen, sie ist das im Naturprozess eigentlich Entscheidende und Bestimmende, ist das, was eigentlichen geistigen Gehalt besitzt und verleiht; sie ist das Begeisternde und Belebende und insofern das wirklich Schöpferische in der Natur. Die objektive Phantasie ist die bildende, schaffende Potenz, welche aus dem Realen (dem blofs Wirklichen) etwas Ideales, aus dem Notwendigen etwas Freies schafft. Dieses Idealprinzip der objektiven Phantasie steht den realen Prinzipien des Geschehens, der Kraft und dem Stoffe, gewissermafsen gegenüber, es erfafst und durchdringt jedoch diese Realprinzipien, um sich innerlich wie äufserlich auszuwirken und so dem ganzen Dasein Ziel und Sinn, Wert und Schönheit zu geben.

Dies in kurzen Worten der Grundgedanke des Frohschammerschen Systems. Über seine Berechtigung, seine wissenschaftliche Haltbarkeit will ich hier mich nicht weiter verbreiten. Teils wohl erscheint dieser Grundgedanke nach dem Gesagten schon an sich einleuchtend, teils ist er in seiner wissenschaftlichen Haltbarkeit

[1]) Vergl. »Pädagogium« 1892, Juliheft, S. 616—17. Ferner Fröbels Spiele!

bereits in besonderen Schriften erörtert worden.[1]) Hier sage ich darum nur: Eine aufmerkame Beobachtung der menschlichen und der kosmischen Natur weist schon darauf hin, dafs Frohschammers Darstellung richtig sein werde; ein Blick auf den Reichtum und die Unerschöpflichkeit des Schaffens der Natur macht die Richtigkeit der Frohschammerschen Lehren wahrscheinlich. Auch Wich. Lange, der doch ein wissenschaftlicher Denker war, fand Frohschammers Lehre begründet; und wir dürfen wohl mit Recht auf sie das Wort des geistvollen Hippel beziehen: Niemals waren Natur und Philosophie einander entgegen. *(Nunquam aliud natura, aliud sapientia dicit.)* —

II.

Nach diesen freilich nur flüchtigen Andeutungen über das neue philosophische System wende ich mit sofort zu dem Nachweis dafür, dafs die Fröbelsche Erziehungsidee durch die Philosophie Frohschammers eine, wenn auch nicht erforderliche, so doch höchst wertvolle Stütze erhalten hat. Nicht nur Fröbels Anschauungen über die menschliche Natur und deren Kräfte, über das Ziel und die Organe der Erziehung, sondern auch seine methodischen Anweisungen werden durch Frohschammers Beweisführungen als richtige bestätigt. Wenn wir die Methode theoretisch betrachten, so finden wir, dafs sie sich erstreckt 1) auf die Ausbildung des Körpers und 2) auf die Ausbildung des Geistes, und zwar (a) des Erkenntnis-, (b) des Gefühls- und (c) des Willensvermögens. (Ich kehre mich bei dieser Einteilung nicht daran, dafs man von »Vermögen« bekanntlich nicht mehr sprechen soll, wie neuere Forscher wollen!) In der Praxis lassen sich diese Abschnitte der Methode ja gar nicht scheiden; denn was Gott und die Natur zusammengefügt, nämlich Geist und Leib, das kann der Mensch bei seinem Thun nicht trennen. Man kann bekanntlich immer nur sagen, dafs diese methodische Mafsnahme sich hervorragend auf Beeinflussung des Körpers, jene dagegen sich vorwiegend auf Bestimmung des Geistes, seines Denkens, Fühlens, Strebens richte. Diese einzelnen Stufen, welche auch die Methode Fröbels innehält, finden wir nach dem angedeuteten Gesichtspunkte: Frohschammers Lehre bestätigt diejenige Fröbels — beleuchtet in der schon erwähnten Schrift »Über die pädagogische Idee Fr. Fröbels etc.« [2]) Hier beschränke ich mich darauf, Fröbels Methode nur zu kennzeichnen im allgemeinen.

Aus dem, was ich kurz über Frohschammers System angemerkt habe, geht wohl schon hervor, dafs sich Fröbels Anschauungen vielfach bei Frohschammer wiederfinden; die Auffassung von der Menschennatur und der Art ihrer Entwickelung ist bei beiden Männern nahezu die gleiche, nur dafs Frohschammer diese Auffassung aus einem Grundprinzip des Weltprozesses ableitet. Frohschammer

[1]) »Monaden und Weltphantasie«, München 1879, Ackermann. — »Jak. Frohschammer, der Philosoph der Weltphantasie«. Von Dr. B. Münz. Breslau 1894, Schottländer. 113 S. Preis 1,50 M.

[2]) Bern 1898, Nydegger und Baumgart. 195 S. Preis 1,60 M.

selbst äufsert sich in dieser Richtung, indem er, der Anregung Wich. Langes entsprechend, folgendes ausführt: ». . . . Fröbels ganze Erziehungsmethode ist von der Auffassung bestimmt, dafs der Mensch ein schaffendes Wesen oder das Ebenbild des schaffenden Gottes sei; der Mensch, das Kind, soll als ein selbstthätiges, schaffendes Wesen behandelt und als solches in allen seinen Kräften zur Bethätigung und Entwickelung gebracht werden zugleich in körperlicher und geistiger Beziehung. Alle Selbstthätigkeit, alles Thun wird da ein Lernen, alles Lernen wieder ist Selbstthätigkeit und Entwickelung. Diese Selbstthätigkeit und Entwicklung ist aber nicht gesetzlos und willkürlich oder zufällig, sondern folgt bestimmten Gesetzen, welche dieselben sind, die in der äufseren Natur walten.« — Die ganze Methode Fröbels richtet, wie bekanntlich unser Pädagoge des öfteren ausführt, ihr Augenmerk auf dreierlei; Prüfende Aufnahme der Aufsenwelt in den kindlichen Geist, die Darstellung der Innenwelt des Kindes aufser ihm, die prüfende Vergleichung beider Thätigkeiten und ihrer Objekte. Die Erfüllung dieser drei Hauptabsichten der Fröbelschen Methode ist bedingt durch die Phantasie in ihrer objektiven und subjektiven Wirkungsweise. Die im Kinde aufdämmernde subjektive Phantasie ist zugleich Spiegel und Licht, in welchem die (realen) Gebilde der Aufsenwelt innerlich (nur formal) nach- oder abgebildet werden. Die Äufserlichmachung der Innenwelt ist bedingt durch die Phantasie, und zwar durch die Phantasie als objektiv-reale Gestaltungsmacht, welche in der Natur und sonach auch durch das Menschenkind sowohl teleologisch (zwecksetzend) als auch plastisch wirkt. Und die dritte Hauptthätigkeit, auf welche Fröbels Methode abzielt, nämlich die Vergleichung oder Aneinanderreihung von Innen- und Aufsenwelt — auch sie ist nur ermöglicht durch die Phantasie, welche im Natur- wie im Geistesleben die grofse synthetische Potenz ist, von der alles Geschehen und Wirken ausgeht. »Alle Synthese ist (ja) nur möglich durch die (subjektive) Phantasie«,[1]) welche Fröbel selbst nicht nur als Erfindungs-, sondern auch ganz richtig als »Verknüpfungsgabe« bezeichnet. Mittels der Phantasie nur ist es möglich, Innen- und Aufsenwelt miteinander (formal) zu verbinden; die Phantasie ist sonach die Brücke zwischen den realen Gebilden der uns umgebenden Welt und den (formalen) Gestaltungen unseres Innenlebens. So sehen wir, dafs alle 3 Thätigkeiten, welche Fröbels Methode entfalten will und durch welche nach Fröbel der Mensch seine Bestimmung erreicht, — dafs diese 3 Thätigkeiten auf die Phantasie als Grundprinzip zurückzuführen sind.

Ein besonderes Merkmal der Fröbelschen Methode sind die Spiele und ihre erziehliche Verwendung. Die Spiele haben, wie Fröbel völlig richtig erkannte, für die Kinder eine ganz andere Bedeutung als für die Erwachsenen. In den Spielen giebt sich der Thätigkeits- und Schaffenstrieb der kindlichen Natur in seiner

[1]) Kirchner, Logik, S. 143, 112 etc.

eigentümlichen Weise kund, und alle Kräfte, die im späteren Leben in der Berufsthätigkeit in Anspruch genommen werden, sollen durch das Spielen ihre freie Entfaltung und Übung finden. Bei solcher Wichtigkeit des Kinderspieles darf dasselbe nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern soll sachgemäfs geleitet werden, es sollen insbesondere die richtigen Gegenstände zum Spielen verwendet werden, d. h. so beschaffene, dafs sie die Selbstthätigkeit herausfordern und den Schaffenstrieb befriedigen können. Zu diesem Zwecke hat Fröbel seine bekannte Art naturgemäfser Organisation der Kinder*spielzeuge* und der Kinder*spiele* selbst vorgenommen, wie sie seiner Ansicht nach dem Gesetze und Entwicklungsgange der Natur am angemessensten sind. Dabei nimmt Fröbel klarsehend auch Rücksicht darauf, dafs alle Einseitigkeit körperlicher oder geistiger Bildung vermieden werden möge; denn der Mensch soll als sinnlich-geistiges Wesen behandelt werden, d. h. als ein Produkt der schöpferischen Gestaltungsmacht der Phantasie, die ja selbst sinnlich-geistiger Art ist, wie bereits bemerkt worden. — Gerade durch ihre Spiele ist Fröbels Methode der menschlichen Natur so recht angemessen; in ihnen kann sich die Bildungs- und Schaffenskraft am freiesten bethätigen. Die Erziehung hat durch rationelle Leitung nur dahin zu wirken, dafs diese freie, willkürlich waltende Phantasie sich allmählich rational erfülle, sich mit dem Gesetze (»Vermittelungsgesetze«) vermähle und dadurch Denkkraft und rationaler Geist werde. Daher hat es eine hohe Bedeutung, dafs Fröbel eben eine »Organisation« der Spiele vorgenommen hat, wobei allerdings zu beachten ist, dafs dabei auch Gefahren zu vermeiden sind, indem durch zu strenge resp. durch pedantische Ordnung und Leitung der Spiele diese selbst ihren freien Charakter verlieren und das *Gegenteil von dem* sein würden, was sie sein sollen: Gelegenheit zur freien Bethätigung der schaffenden Grundkräfte der Menschennatur.

Aus dem Bemerkten geht, scheint mir, wohl hervor, dafs die Fröbelsche Methode (als Art und Weise der Behandlung der Kindesnatur) in vollem Einklang steht mit dem Frohschammerschen Grundprinzip der Phantasie und der gesamten Weltauffassung, die daraus folgt. Mit Rücksicht gerade auf Fröbels Erziehungmethode sagt deshalb Frohschammer in einer diesbezüglichen Skizze also: »Auch nach unserer Auffassung ist der Mensch ein schaffendes, selbstthätiges, allenthalben auf Produzieren angelegtes Wesen, dessen Schaffenstriebe geweckt und bei der Selbstentwicklung geleitet werden müssen, dessen Schaffenslust die richtige Befriedigung finden soll. Und mit dieser Beschaffenheit der subjektiven Menschennatur steht die der allgemeinen Natur in Übereinstimmung; denn in ihr waltet dasselbe allgemeine schöpferische Grundprinzip (der Phantasie) mit denselben Gesetzen, da jene aus dieser ja allmählich hervorgebildet worden ist. Beide, die menschliche und die allgemeine Natur, sind daher auch in ihrer Wirksamkeit und Entwicklungsweise analog, ja,

bis zu einem gewissen Grade gleichartig, mit dem Unterschiede höherer Potenzierung. Nicht nur Prinzip und wirkende Ursache sind in beiden (»Naturen«) gleichartig, sondern sogar Endzweck oder Ziel, da auch die Natur nach höherer Ausbildung, und also nach idealer Vollkommenheit strebt in unbewufster Weise, wie in der Menschheit dies in bewufster und beabsichtigter Weise zu geschehen hat: insofern die Realisierung der Ideen (die als Produkte der rational entwickelten Phantasie zu gelten haben) als das eigentliche Ziel des Menschendaseins und Menschenwirkens zu betrachten ist.« (Organisation und Kultur der menschlichen Gesellschaft. München 1885. S. 417—18).

Mit diesen Worten bin ich an das Ende meiner kurzen Bemerkungen gelangt. Ich bin mir wohl der Unzulänglichkeit derselben bewufst; habe ich doch gewagt, in einem skizzenhaften Vortrage einen Gegenstand zu besprechen, für den man schlechthin nur die Form der Abhandlung als angemessen erachtet, und er ist ja auch, wie erwähnt, in einer Abhandlung genauer dargelegt. (S. Anm. auf S. 112) Aber das eine dürfte vielleicht auch schon aus den wenigen gegebenen Andeutungen hervorgehen: Man kann Fröbels Methode als eine sachliche Konsequenz aus Frohschammers System hinstellen, wobei natürlich nicht zu übersehen ist, dafs beide ganz unabhängig von einander ausgebildet worden sind, dafs zeitlich Fröbels naturgemäfse Methode schon entdeckt und ausgebildet war, bevor der Münchener Philosoph sein imposantes Gedankengebäude errichtete. Fröbels Methode wird sicherlich, je länger, je mehr, als die echte sich bewähren; haben ihr doch Männer wie Comenius und Pestalozzi erfolgreich vorgearbeitet, haben ihr doch Schulmänner wie Diesterweg, Dittes, Karl Schmidt, Lange und viele andere begeistert Bahn brechen helfen! Dennoch ist uns jeder Geist hochwillkommen, der uns theoretisch in der Gewifsheit stärken kann, dafs Fröbels Weg der rechte sein möchte. Und insofern ist es allen Jüngern und Jüngerinnen Fröbels zu empfehlen, sich mit Frohschammers Denkarbeit bekannt zu machen, ein Vornehmen, das ja Pfarrer Baehring, einer der letzten noch lebenden Schüler des grofsen Thüringer Kinderfreundes, schon empfohlen hat. Die Bekanntschaft mit Frohschammers philosophischer Lehre wird in allen die Gewifsheit befestigen: Väter und Mütter, Lehrer und Lehrerinnen, Erzieher und Erzieherinnen werden in ihrem Streben zur Heranbildung der Jugend auf richtigem und sicherm Pfade wandeln, wenn sie den Fufsstapfen Friedr. Fröbels folgen!

Zum Handfertigkeitsunterricht.

I.

Der Beschlufs der »Deutschen Lehrerversammlung« in Köln bezeichnet ohne Zweifel einen Markstein in der Entwicklung des Handfertigkeitsunterricht; so schroff ablehnend sich auf der einen

Seite der gröfsere Teil der in Köln vertretenen Lehrerschaft gegen denselben verhalten hat, so sehr ist anderseits dem kleineren Teil derselben zum klaren Bewufstsein gekommen, dafs hier Ansätze zu einer Reform des deutschen Volksschulunterrichts gegeben sind, an denen wir nicht gleichgültig vorübergehen dürfen. Auch bei solchen Schulmännern, die in Köln noch mehr oder weniger zu den Gegnern gehörten und sich infolgedessen neutral verhielten, ist, vielleicht erst bei der »überlegenden« Lektüre der den Handfertigkeitsunterricht bekämpfenden und fordernden Vorträge dies Bewufstsein zum Ausdruck gekommen, wie aus verschiedenen Referaten und Briefen an den Referenten zu ersehen ist. Anderseits mufs man Herrn Wigge zustimmen, der es beklagt, dafs »die Redaktionen unserer pädagogischen Zeitschriften«, — er meint doch wohl nur einzelne —, nicht etwas mehr Sorgfalt auf die Berichterstattung« gelegt haben; es ist uns in der That, wie ihm, vereinzelt sogar vorgekommen, »als ob man sich, ohne den Versammlungen beigewohnt zu haben, ganz willkürlich Berichte darüber konstruierte.« Das ist ja nichts Neues; so ist es uns z. B. begegnet, dafs ein Berichterstatter, wie er offen gestand, sich aus dem Schlufsworte des Referenten in der Versammlung der »Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik« in Breslau, während dem er in die Versammlung kam, den Inhalt des Vortrags konstruierte und nun an seine »phantasiemäfsige« Darstellungs eine kritischen Erörterungen knüpfte. Und auch bezüglich der Berichte über die Verhandlungen in Köln könnte man drollige Dinge berichten; falsche Vorurteile und subjektive, oft noch durch ganz persönliche Verhältnisse stark beeinflufste Gefühle haben die Berichte oft eigentümlich gefärbt. Wenn die liebe Eitelkeit einmal ins Spiel kommt, wenn man Angst hat, man komme mit seiner Person bei der Verteilung der Palmenzweige zu kurz, dann mufs die Phantasie ersetzen, was die Wirklichkeit nicht bietet. Die Aufgabe der nachfolgenden Erörterungen soll es aber nicht sein, mit solchen und ähnlichen Wortklaubereien und ganz subjektiven Auslassungen unsere Leser zu — langweilen, sondern sachlich darzulegen, welchen Einflufs die Beschlüsse des Deutschen Lehrervereins bezüglich des Handfertigkeitsunterrichts auf die weitere Entwickelung desselben haben werden und welche Strömungen sich bezüglich desselben seit dieser Versammlung bemerklich gemacht haben; denn dafs er mit diesen Beschlüssen überhaupt abgethan sei, glauben auch die Gegner nicht. Dennoch müssen wir auf eine Berichterstattung näher eingehen, weil sie sachlich und doch charakteristisch für viele andere ist. Ein Berichterstatter in der »Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung« gezeichnet mit »I.« schreibt in Nr. 37 dieses Blattes: »So interessant Scherers Vortrag in seinem theoretischen Teil war, so sehr mufste der zweite Teil Enttäuschungen hervorrufen. Der vorgeschlagene Lehrplan des Handfertigkeitsunterrichts, der in den Lehrplan der Volksschule eingefügt werden soll, ist aufserordentlich dürftig. In den drei letzten Schuljahren verlangt Scherer nur eine Anzahl Kerbschnitzübungen auf Holzbrettchen. Diese wenigen Übungen können die

Welt mit ihrer technischen Kultur nicht retten, wenn es plötzlich rückwärts gehen und die Volksschule den Verfall aufhalten sollte.« Wenn man einen Vortrag so unvollständig erfafst und ihn, der in derselben Zeitung, in der man über ihn Kritik übt, zum Abdruck gekommen ist, nicht noch einmal liest, so kann man es verstehen, wenn man von ihm »nicht überzeugt« worden ist. Es ist ja ganz selbstverständlich, dafs der Referent auf der Kölner Lehrerversammlung, dem seitens des engeren Ausschusses nur 45 Minuten für seinen Vortrag zur Verfügung gestellt waren, sich kurz fassen und daher auch von der Darbietung eines ausführlichen Lehrplans absehen mufste; aber so viel (man lese die betreffende Stelle gefälligst nach: Neue Bahnen XI Heft 6 S. 343 Zeile 8—22) hat er doch angedeutet, dafs bei einem einigermafsen aufmerksamen Zuhörer oder Leser ein solches Mifsverständnis oder sagen wir eine solche oberflächliche Auffassung, wie wir sie bei dem Berichterstatter (»I«.) der »Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung« annehmen mufs, kaum denkbar ist. Bei einer solchen Auffassung läfst es sich allerdings verstehen, wenn man die Gründe, die gegen den Handfertigkeitsunterricht vorgeführt worden sind, für berechtigt hält; aber dafs die schliefsliche Entscheidung doch »von allerlei Zufälligkeiten« beeinflufst worden ist, dazu liefert der Herr Referent in der »Allg. Deutschen Lehrerzeitung« den besten Beweis. Wenn er so wenig den Vortrag in seinem zweiten Teil erfafst hat, wie es in seinem Referat sich zeigt, so wundert es uns nicht, dafs er »gegen« den Handfertigkeitsunterricht gestimmt hat; vielleicht, so darf man doch, ohne den deutschen Lehrerstand zu beleidigen, wohl annehmen, haben auch bei einem oder dem andern Delegierten solche und andere »allerlei Zufälligkeiten« mitgespielt, — denn wenn man solche Zufälligkeiten am »grünen« Holze wahrnimmt, wie mag es erst beim »dürren« sein! Und wo hat denn Scherer behauptet, dafs der Handfertigkeitsunterricht »die Welt mit ihrer technischen Kultur retten« könne? Die Volksschule ist überhaupt nur »ein« Faktor im Kulturleben; sie kann nur »mithelfen am Fortschritt und an der Verhinderung des Rückgangs sowohl auf geistigem, wie auf sittlichem und technischem Gebiet. Wenn der Referent (I) aber darauf hinweist, »dafs doch die Welt bisher ohne Handfertigkeitsunterricht eine so hohe Stufe der technischen Kultur erstiegen hat, und dafs keine Anzeichen des Rückganges und Verfalles dieser Kultur vorhanden sind«, so ist das ein Beweis, den man z. B. gerade so gut auf das Zeichnen anwenden könnte; hier wird gerade in unserer Zeit dringend eine »Reform« verlangt und nachgewiesen, dafs wir in Deutschland »nicht auf der Höhe« stehen! Doch darüber und über die Pariser Weltausstellung sowie über den von Scherer für den Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule aufgestellten Lehrplan, der auch praktisch in der Volksschule zu Worms durchgeführt wird, soll im Laufe dieser Erörterungen noch das Nähere berichtet werden.

C. Referate und Besprechungen.

Erscheinungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts.

Von Lic. theol. **Dr. Thomas**, Seminarlehrer in Osnabrück.

(Schlufs.)

D. Bibelkunde und Verwandtes.

J. H. Albert Fricke, Bibelkunde, zugleich praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte. Hannover 1895. 1898. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 2 Bände. XVI und 448 S., XX und 508 S. Ungebunden 8,60 M.

Rudolf Stolzenburg, Kgl. Seminardirektor in Sagan, Evangelisches Religionsbuch. 1. Teil: Das alte Testament. 1894. XII und 112 S. Preis 1,40 M. 2. Teil: Das Leben Jesu. 1893. XIII und 138 S. Preis 1,40 M. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann.

August Clemen, Lic. theol. Dr., Professor der Kgl. Sächs. Fürsten- und Landesschule zu Grimma, Einführung in die Heilsgeschichte des alten und neuen Testaments. Für höhere Schulen bearbeitet. Leipzig 1896. Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. 138 S. Geb. 2 M.

Fr. Regener, Die biblische Geschichte in kurzer pragmatischer Darstellung. Gera 1899. Verlag von Th. Hofmann. 120 S. Ungebunden 1,20 M.

Noch ungeklärt wogen die Meinungen darüber durcheinander, ob es sich empfiehlt, bei den Darstellungen der biblischen Geschichte von den Ergebnissen der Forschung Gebrauch zu machen oder nicht. Schwierig gemacht wird vielen die Entscheidung dadurch, dafs der »Bibelglaube« zu einem Stück Orthodoxie geworden ist und jede Kritik am Bibelwort für »Unglauben« erklärt wird. In der Theorie gilt die Verbalinspiration als »überwundener Standpunkt«, in der Praxis wählt man sie doch zur Führerin auf den oft verschlungenen Pfaden der biblischen Wissenschaft, teils aus einem wohlgemeinten, aber irregeleiteten Interesse für Gläubigkeit, teils einfach aus — Bequemlichkeit Denn da die traditionelle Auffassung seit Jahrhunderten besteht, in Kirche und Schule als allein legitim angesehen wird, hat sie festen Boden gewonnen im Geiste so vieler und Wurzel geschlagen in ihren Herzen. Diesen Standpunkt vertritt das grofse Werk von Fricke, das zugleich Bibelkunde, Kommentar und biblische Geschichte sein will. Unbedingt anzuerkennen sind die edle Absicht des Verfassers, sein Fleifs, seine aufserordentliche Belesenheit, die allerdings einseitig nur die traditionelle Auffassung zu Worte kommen läfst, sodafs Unkundige den Eindruck gewinnen könnten, als ob alle Theologen zu jeder Zeit übereinstimmend über die fraglichen Punkte geurteilt hätten. Auch das soll nicht geleugnet werden, dafs viele Partieen des Buchs, besonders die, welche eine Anweisung zur schulge-

mäſsen Behandlung einzelner Stücke geben, zur Vorbereitung auf den Unterricht gute Dienste leisten können. Aber, um zunächst von dem ersten Teil zu sprechen, ein Bild von dem wirklichen Verlauf der israelitischen Geschichte wird nicht gegeben. Dem Verfasser fehlt die Kenntnis der wissenschaftlichen Werke über das alte Testament, er schöpft fast nur aus populären Auslegungen oder längst veralteten Büchern, Heſs, Hengstenberg, Kurtz, Vilmar, Dächsel, Lisco und anderen. Hieraus erklären sich die unendlich vielen Unrichtigkeiten, Schiefheiten und durch nichts gestützten Vermutungen, hieraus das Fehlen jeder litterarischen und sachlichen Kritik. Woher weiſs er, daſs Josua die wichtigsten Begebenheiten seiner Zeit aufgezeichnet habe? Daſs nach seinem Tode der Hohepriester oberster Regent war? Daſs Eli diese Würde bekleidete? Sobald die Stellen der Samuel- und Königsbücher nicht zu dem Glorienschein passen, der um Davids Haupt gelegt werden soll, benutzt er den ungeschichtlichen Bericht der Chronik. Jephthas Tochter darf nicht geopfert werden, daher wird der klare Text umgedeutet. Bis auf einzelne wenige Stellen soll der ganze Pentateuch mosaisch sein, das Spruchbuch in der Hauptsache salomonisch, das Buch Hiob aus davidisch-salomonischer Zeit; Psalter und Koheleth sind zwar später entstanden, werden aber im Anschluſs an jene Periode behandelt. Unrichtig ist die Chronologie der Propheten, die Auffassung von den Leviten, die Ansicht vom Hohenliede, rein äuſserlich die Behandlung der messianischen Weissagungen, ungeschichtlich vor allem die Beurteilung der Patriarchen und der Richterzeit. Der Verfasser, der offenbar von einer Quellenscheidung und der alleinigen Benutzung der ältesten Berichte nichts wissen will, schlieſst sich den Gedankengängen der Deuteronomisten, der Priesterschrift und des Chronisten an, und daſs diese historisch nicht besonders wertvoll sind, ist allgemein und oft genug von den Fachgelehrten bewiesen worden. In dem zweiten Bande des Werkes, der das neue Testament behandelt, treten die Vorzüge mehr hervor, die Mängel zurück. Reichhaltig und brauchbar sind die Erklärungen, die sich auch auf bessere Arbeiten — ich nenne die von Beyschlag, Schneller, Schlatter, Stalker, Godet — stützen. Der Verfasser zeigt hier auch eine gröſsere Unbefangenheit in der Anerkennung des Rechts der Kritik und in dem Urteil über die Pastoralbriefe. Um ein möglichst genaues Lebensbild Jesu zu geben, sucht er die Darstellung des vierten Evangeliums mit der der Synoptiker zu verschmelzen, wohl ein unfruchtbares Unternehmen. Denn die Unterschiede in dem äuſseren geschichtlichen Rahmen, in dem Charakter der Reden, in der Auffassung der Person des Herrn sind zu gewaltig; entweder man stimmt den einen herab oder die andern hinauf, in keinem Falle giebt es aber einen reinen Klang. Die Überzeugung bricht sich doch immer mehr Bahn, daſs das Leben Jesu nur auf Grund der Synoptiker erzählt werden kann und daſs das vierte Evangelium gesondert für sich betrachtet werden muſs, wenn man ihm gerecht werden will. Die unvergleichlich schönen und tiefsinnigen Reden desselben übersteigen die kindliche Fassungskraft, und die Wundererzählungen aus dem Zusammenhang zu reiſsen, ist durchaus nicht im

Sinne des Evangelisten gehandelt, dem jene nur der Anlaſs zu bedeutungsvollen Worten des Herrn sind. Sucht man, wie der Verfasser es thut, die verschiedenen Berichte zu verschmelzen, so muſs bis zum Überdrusse die mit Recht in Miſskredit geratene Kunst der Harmonistik angewandt werden, durch die die Darstellung auch nicht überzeugender gemacht wird. Natürlich schafft diese Kunst auch den Widerspruch zwischen Paulus und Jakobus hinsichtlich der Rechtfertigung aus der Welt, selbst im Widerspruch mit der neutestamentlichen Wissenschaft und mit Luther, der ja demjenigen das Doctorbaret versprach, der die Harmonie beider Auffassungen nachweisen werde. Das Verhältnis der Synoptiker zu einander glaubt Fricke im Anschluſs an Godet durch die Traditionshypothese und die verschiedenartige Abhängigkeit der Evangelisten von der mündlichen Überlieferung erklären zu können. Daſs hiermit das Problem nicht gelöst, sondern nur oberflächlich zugedeckt wird, weiſs jeder, der sich nur einigermaſsen mit der synoptischen Frage beschäftigt hat; übrigens scheint der Verfasser die fast allgemein angenommene Zwei-Quellen-Hypothese überhaupt nicht zu kennen. Ich brauche wohl nicht zu erwähnen, daſs ich mit noch vielen weiteren Ansichten und Ausführungen Frickes nicht einverstanden bin, und zu demselben Urteil muſs jeder kommen, welcher der Ansicht ist, daſs ein für Lehrer bestimmtes Handbuch auf einer besseren wissenschaftlichen Grundlage ruhen und nicht hundertmal widerlegte Irrtümer weiterschleppen sollte.

Sehr viel Verwandtschaft mit dem Werke Frickes zeigt das von Stolzenburg hinsichtlich der Gebundenheit an die Tradition und der veralteten bibelkundlichen Anschauungen. Die Darstellung ist am ausführlichsten bei der Ur- und Patriarchenzeit und wird von da an immer kürzer und gedrängter; die wichtige Zeit des Königtums von Salomos Tode bis zum Ende des Exils wird auf 16 Seiten behandelt, und doch ist dies die Periode der groſsen Propheten von Amos bis Jeremia, deren Predigten religiös unendlich viel mehr wert sind, als ein halbes Hundert von Einzelgeschichten. Der Verfasser hat sie aber doch gar zu dürftig und summarisch behandelt, Amos z. B. in fünf Zeilen, und die Schrift dieses Propheten lieſse sich unterrichtlich vorzüglich verwerten zur Veranschaulichung des Gegensatzes zwischen dem äuſseren kultischen Thun des Volks und den religiös-sittlichen Forderungen der Propheten. Sollte es nicht endlich Zeit sein, mit der herkömmlichen Auffassung derselben als wunderbarer Prophezeier von Einzelheiten des Lebens Jesu zu brechen und ihre wirkliche Bedeutung auch im Seminarunterrichte hervorzuheben? Dann muſs man sich aber entschlieſsen, auf eine ausführliche Behandlung der Einzelgeschichten aus der Patriarchen- und der mosaischen Zeit zu verzichten, mehr die groſsen Zusammenhänge der Geschichte zu betonen und die allmähliche Entwickelung der Religion Israels von zukunftsreichen Anfängen zu der Religion der Propheten und der Frömmigkeit der Psalmen zu zeigen; nur so wird man auch die rechte, geschichtliche Verbindung zwischen dem alten und neuen Testament herstellen können. Bei der Darstellung des Lebens Jesu ist die Einleitung gut; die Geschichte Jesu entbehrt aber infolge der Verquickung der

Synoptiker mit dem vierten Evangelium und der Disponierung nach dem letzteren der Geschlossenheit und des inneren Zusammenhangs. Alles in allem, entspricht das Werk Stolzenburgs, übrigens vor sechs bezw. sieben Jahren erschienen, nicht mehr den Forderungen, die wir gegenwärtig an Lehrbücher für den Religionsunterricht in Seminaren stellen müssen. — Ein ganz andersartiges Buch ist das von Clemen, dem man es überall anmerkt, dafs sein Verfasser aus dem Vollen schöpft. Die zweifellos sicheren Resultate der Bibelforschung werden mitgeteilt, denn den Schülern soll ein Einblick in die wahre Entstehung der biblischen Urkunden gegeben werden. So stellt der Verfasser z. B. einen kurzen Abschnitt über die Quellen des Hexateuchs voran, weist den gröfseren Teil der Gesetze einer späteren Zeit zu, zeigt die Unzuverlässigkeit der Psalmenüberschriften, spricht unbefangen von zwei Schöpfungsberichten und bezeichnet die Erzählung vom Sündenfall als nicht wirkliche, sondern symbolische Geschichte und als Offenbarungsmythus. Dafs er übrigens hinsichtlich der Mitteilung der Ergebnisse der Kritik sehr vorsichtig und mafsvoll verfährt, wird ihm jeder zugestehen, und an manchen Stellen hätte er m. E. entschiedener vorgehen können. Wenig wahrscheinlich sind seine Auffassung von Gen. 6, 1. 2, seine Erklärung der Lebensdauer der Urväter in Gen. 5, seine Ansicht von Jephthas Opfer, die Deutung einzelner Völkernamen in Gen. 10, die gleiche Wertung der Quellen in der Genesis und sonst, die Skepsis hinsichtlich der fast allgemein gewordenen Überzeugung von der Entstehungszeit des Deuteronomiums, seine Deutung des Verwandtschaftsverhältnisses der Synoptiker, die zurückhaltende Stellung zu einzelnen neutestamentlichen Antilegomenen und manches andere. Aber nichtsdestoweniger bleibt der Wert des aufserordentlich inhaltsreichen Buches unvermindert, und gern würde ich es auch in den Händen der Seminaristen sehen, denen es Belehrung und Anregung in Fülle gewähren könnte. — Als ein auf Grund der neueren Forschungen geschriebenes Werk bezeichnet sich Regeners biblische Geschichte. Die Darstellung der äufseren Ereignisse ist reichlich kurz ausgefallen und auch nicht immer zuverlässig, dem Leben Jesu fehlt die Übersichtlichkeit, und in die neutestamentliche Brieflitteratur hätte tiefer eingeführt werden können. Recht ausführlich sind die geographischen und kulturgeschichtlichen Verhältnisse geschildert, auch bemüht sich der Verfasser, allerdings nicht immer mit Erfolg, die ältesten und besten Quellen seiner Erzählung zu Grunde zu legen. Dafs der Lehre Jesu ein breiter Raum zu gewähren ist, hat der Verfasser richtig erkannt, aber hier hätte besser und übersichtlicher gegliedert werden müssen. In der Darstellung finden sich neben vielem Guten auch manche Unrichtigkeiten und Schiefheiten, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Übrigens hätte der Verfasser irgendwo seine Qellen nennen können, im Interesse derjenigen Benutzer seines Buches, welche nach weiterer Belehrung verlangen.

D. Hermann Guthe, Geschichte des Volkes Israel. 14. Abteilung des Grundrisses der theologischen Wissenschaften. Freiburg i. B., Leipzig und Tübingen. 1899. Verlag von I. C. B. Mohr (Paul Siebeck). XII und 326 S. Geb. 7,00 M. Das letzte Zahrzehnt hat

uns eine ganze Reihe von Bearbeitungen der Geschichte Israels gebracht, auf gemäfsigt kritischem Standpunkte die Darstellungen von Klostermann und Kittel, auf strengerem nach Stades Werke die von Wellhausen, Winckler, Cornill, Budde und Guthe, die französisch geschriebene von Piepenbring; populär gehalten ist Schulzes Volksgeschichte Israels, und hier darf ich auch wohl meine Geschichte des alten Bundes anreihen. Übrigens ist Cornills Werk auch für weitere Kreise der Gebildeten bestimmt, und das von Guthe ist ihnen in gleicher Weise durchaus verständlich. Auf engem Raume ist eine überreiche Fülle von Material zusammengebracht, und dem Bedürfnis nach weiterer Belehrung kommen zahlreiche Litteraturnachweise entgegen. Die Erzählung wird fortgeführt bis zur Niederwerfung des letzten Aufstandes der Juden im Jahre 135, doch sind die letzten Partieen kürzer gehalten, da sie schon vorher O. Holtzmann in der Neutestamentlichen Zeitgeschichte, die der gleichen, übrigens auch Nichttheologen sehr zu empfehlenden Sammlung angehört, behandelt hatte. Guthe gliedert die Geschichte in drei Zeiträume: 1. von den Anfängen des Volks bis zum Königtum Davids, 2. das Volk Israel unter Königen und 3. das Judentum. Am radikalsten zeigt er sich in der Schilderung der Anfänge Israels, wo er zu Ergebnissen gelangt, die manchem überraschend klingen werden, aber ich will gleich hinzufügen, dafs er sich auf gute Gründe stützt, obgleich das letzte Wort in diesen schwierigen Fragen noch nicht gesprochen ist, auch vielleicht nie gesprochen werden wird. In der Wüste östlich und südlich von Palästina weideten im 15. und 14. Jahrhundert v. Chr. nordsemitische, wahrscheinlich aramäische Nomadenstämme ihre Herden. Über ihre wirtschaftlichen, staatlichen und religiösen Verhältnisse läfst sich einiges als wahrscheinlich erschliefsen. Zu Anfang des 14. Jahrhunderts stehen zahlreiche Scharen dieser Wüstensöhne, der Chabiri, (wahrscheinlich = Hebräer), in den Diensten der palästinischen Fürsten, die nur noch nominell den Königen Ägyptens, zu deren Unterthanen sie im 15. Jahrhundert geworden waren, gehorchen. Aber jene Chabiri kämpften auch für eigene Rechnung und suchten ihre Stammesgenossen nach sich zu ziehen, um das Westjordanland zu erobern, ein Umgestaltungsprozess, der durch das Erstarken der ägyptischen Macht im 13. Jahrhundert noch etwas hinausgeschoben wurde. Einige hebräische Stämme, zusammengefafst unter dem Namen Joseph (d. i. der ältere gemeinsame Name für Manasse, Ephraim und Benjamin), zelteten dagegen am Ostrande des Nildeltas unter dem Schutze des ägyptischen Königs oder eines Teilfürsten. Durch die Kunde von der erfolgreichen Festsetzung der Moabiter, Ammoniter und Edomiter und von der Gründung zweier amoritischer Reiche im Ostjordanlande gerieten jene Stämme in eine begreifliche Aufregung. Diese benutzte Mose, wahrscheinlich ein Angehöriger dieser Nomaden, aber mit ägyptischem Namen, nachdem er bei den Kenitern die Aussichten einer Bewegung gegen das südliche Syrien und vielleicht auch die ursprüngliche Jahveverehrung kennen gelernt hatte, um seine Volksgenossen aus Ägypten herauszuführen. In der Umgebung der Oase von Kades, in deren Nähe der Sinai oder Horeb zu suchen sein wird, blieben sie längere Zeit, und hier stiftete Mose nicht nur die neue Religion in Anlehnung an die

ältere Jahveverehrung, sondern schuf für sie auch einen lebendigen Körper durch Vereinigung der Stämme zum Volke. Die Leastämme, die Mose seiner Autorität nur mit Schwierigkeit unterworfen zu haben scheint, brachen zuerst ohne Mose in das Ostjordanland ein und eroberten einen Teil von ihm; erst dann rückten die Josephstämme nach. In zwei zeitlich und räumlich von einander getrennten Angriffen vollzog sich die Besetzung des Westjordanlandes. Zuerst liefsen sich Simeon, Levi und Juda in der Nähe von Sichem nieder, im friedlichen Verhältnisse zu den Eingeborenen. Aus Furcht jedoch, dafs ein ihnen verwandtes, in Sichem selbst zugelassenes Geschlecht Dina von den Kanaanitern aufgesogen werde, brachen sie den Vertrag und metzelten viele Sichemiten nieder. In dem darauffolgenden Kampfe wurde Levi völlig zersprengt, Simeons dürftige Reste tauchen später an der Südgrenze wieder auf, und Juda verlor für längere Zeit nicht nur jede Fühlung mit den verwandten Stämmen, sondern konnte auch erst allmählich und nur nach Verschmelzung mit kanaanitischen Geschlechtern festen Fuſs fassen. Der langsame, stille Zuzug israelitischer Stämme aus dem Ostjordanlande dauerte aber fort, die Ankömmlinge vermischten sich mit Kanaanitern, und so entstanden vermutlich die halbblütigen Bilha- und Silpastämme, wie auch Isaschar und Sebulon vielleicht vor Joseph eingewandert sind. Mit diesem Stamme zog Mose, mit ihm die heilige Lade. Unter Führung seines Nachfolgers Josua erorberte Joseph Jericho, Ai und Bethel, schlofs mit anderen Orten einen Vertrag der Duldung und sicherte das Gewonnene durch den Sieg bei Bethhoron. Eine Art von Zusammenschlufs einiger der eingewanderten Stämme kam durch die Vermittelung Josuas zu stande. Ich mufs es mir versagen, die Darstellung über diese Zeit hinauszuführen. Was wohl am meisten auffallen wird, ist die Ablehnung jedes vorägyptischen Aufenthalts der Vorfahren Israels in Kanaan, d. h. die Leugnung eines geschichtlichen Kerns der Patriarchensagen. Diese selbst betrachtet Guthe als kanaanitisches Gut, das von den Israeliten wie so manches andere auf den verschiedensten Gebieten angeeignet und umgestaltet worden sei. Es läfst sich nicht leugnen, dafs auch bei dieser Auffassung noch vieles dunkel bleibt, ebenso wie anderseits auch die Annahme eines historischen Kerns von vielen Schwierigkeiten gedrückt ist. Jedenfalls ist aber Guthes Werk überaus lehrreich, oft überzeugend, bisweilen Widerspruch weckend, stets aber anregend und zu weiterem Nachdenken treibend, und es kann auch denjenigen Nichttheologen auf das wärmste empfohlen werden, welche nach einer wirklichen geschichtlichen Kenntnis des alten Testaments streben und nicht darüber in Schrecken und Verwirrung geraten, wenn ihnen altvertraute Überlieferungen zerstört werden; die Wahrheit über alles!

H. Martensen Larsen, Lic. theol., Pfarrer zu Vejlby bei Aarhuus in Dänemark, Jesus und die Religionsgeschichte. Vortrag auf dem ersten religionswissenschaftlichen Kongress in Stockholm, gehalten am 2. September 1897. Deutsch von Dr. G. Sterzel. Freiburg i. B., Leipzig und Tübingen 1898. Verlag von I. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 32 S. 0,60 M.

In einem Vortrage, der natürlich auf die z. T. recht schwierigen Probleme nicht genauer eingehen kann, untersucht Larsen die Frage: Wie kann die Religionsgeschichte zum Verständnis der Person Jesu bei-

tragen, indem sie ihn mit anderen Religionsstiftern vergleicht? Sie lehrt ihn verstehen in seiner Sonderstellung; das, was ihn auszeichnet und von anderen unterscheidet, ist sein Bewufstsein als das des Sohnes Gottes, wie es in seiner Reinheit und Unreflektiertheit aus den Evangelien uns entgegen tritt. Da dieses Bewufstsein kein anderer der Religionsstifter besitzt, ist die Unabhängigkeit Jesu von ihnen erwiesen. So kommt die vergleichende Religionsforschung zu dem Ergebnis, dafs niemand wie Jesus sich als Gottes Sohn gefühlt hat; und der Glaube geht noch einen Schritt weiter, indem er den Grund dieses Bewufstseins aufdeckt, nämlich den, dafs keiner wie er Gottes Sohn gewesen ist. — Das Schriftchen verdient ebenso empfohlen zu werden, wie die übrigen gemeinverständlichen Darstellungen, die der gleichen Sammlung angehören.

Friedrich Nippold, D., ord. Professor der Theologie in Jena, Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien. Vom Beginn des öffentlichen Auftretens bis zum Beginn der Leidensgeschichte. Ein Hilfsbüchlein für die Bibelleser in der Gemeinde. Hamburg 1895. Verlag von Lucas Gräfe und Sillem. XXVI und 222 S. 4,00 M.

Paul Wilhelm Schmidt, D., ord. Professor der Theologie in Basel, Die Geschichte Jesu. Zweiter Abdruck. Mit einer Geschichtstabelle. Freiburg i. B., Leipzig und Tübingen 1899. Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 179 S. 3,00 M.

Im Jahre 1819 hielt Schleiermacher zum ersten Male eine Vorlesung über das Leben Jesu und begründete damit die jüngste theologische Disziplin. Eine gewaltige Fülle von Arbeit ist seit dem Erscheinen des Straufs'schen Werkes auf sie verwandt worden; aber die Mühe ist nicht vergeblich gewesen, denn wie ganz anders nahe sind wir dem Verständnis der Geschichte Jesu gekommen, als die Theologie zu Anfang dieses Jahrhunderts! Dies zeigen die Werke von Nippold und Schmidt, welche beide den Ertrag der wissenschaftlichen Leben-Jesu-Forschung weiteren Kreisen vorlegen und den gegenwärtig erreichten Standpunkt der Forschung kennzeichnen. Im übrigen aber sind sie sehr verschieden, eben wegen des Zwecks, dem sie dienen wollen. Nippolds Buch läfst die synoptischen Evangelien als die einzigen unbedingt zuverlässigen Quellen — dieses Resultat hat sich immer sicherer herausgestellt — selbst (im Wortlaut der revidierten Lutherbibel) reden und sucht den Texten nur die Ordnung zu geben, welche die Wissenschaft ihnen als chronologisch richtige anweist. Natürlich werden die einzelnen Geschichten an dem Faden des zweiten Evangeliums, dem die anderen beiden gefolgt sind, aufgereiht und die Paralleltexte der einzelnen Stücke übersichtlich zusammengestellt, wobei der Wortlaut bei Marcus wieder den Vorzug erhält. Die Darstellung ist gegliedert in die fünf Teile: Der Beginn der öffentlichen Wirksamkeit, die Friedenspfade durch Galiläa, der Ursprung und die stetige Steigerung des Konflikts, Messiascharakter uud Todesgedanke, im Kampf um Jerusalem. Jedem der grofsen Abschnitte sind kurze Anmerkungen angeschlossen; welche die nötigsten Erklärungen und bisweilen die Rechtfertigung der Anordnung geben. Im einzelnen wird man vielleicht hier und da anders gruppieren, — die Stellung der Versuchungsgeschichte scheint mir psychologisch glücklich, historisch nicht richtig —, im ganzen aber steht

der Aufriſs der Geschichte und die Ordnung der einzelnen Stücke durchaus im Einklang mit den Ergebnissen der Forschung; dem Bibelleser wird Nippolds Buch sicherlich als ein recht brauchbarer Leitfaden in dem Labyrinth der synoptischen Erzählung mit ihrer Übereinstimmung und ihrer Verschiedenheit dienen. — In der Geschichte Jesu von Schmidt besitzen wir die reife Frucht der Leben-Jesu-Forschung, eine Darstellung, auf sicherem Grunde der Wissenschaft, aber ohne deren Apparat, der einem demnächst erscheinenden Anhange zugewiesen wird, eine überzeugend treue Zeichnung des Lebensbildes des Herrn, in schöner, knapper Sprache, verständlich für jeden Gebildeten. Als Quellen dienen nur die Synoptiker, von dem vierten Evangelium wird kein Gebrauch gemacht; der Marcusbericht liegt dem Aufriſs der Geschichte zu Grunde, die nachweislich späteren Zusätze in den Evangelien bleiben unbenutzt. Geschildert wird zunächst das Elend des Volkes, die Armut unter dem Druck der Steuern und Abgaben, die mancherlei Krankheiten und ihre das Leiden nur noch verschlimmernde abergläubische Erklärung, die innere Zerrissenheit mit den Parteien der Pharisäer, Sadduzäer und Zeloten. Ihnen gegenüber stehen die Stillen im Lande, die geistigen Nachkommen der Elenden und der Gottergebenen des Psalmbuches, und ihnen angeschlossen die einst Volksfremden, die zwar die jüdische Religion, aber nicht zugleich die ganze Menge spitzfindiger Satzungen angenommen hatten. Darauf wird die Wirksamkeit des Täufers geschildert und seine Predigt im Gegensatz zu der Jesu in feiner, geistreicher Weise charakterisiert. Ausgehend von dem Quellpunkte des religiösen Bewuſstseins Jesu, seinem Sohnesverhältnis zu Gott, zeichnet der Verfasser meisterhaft die Ausrüstung zu seinem Lebenswerk, seine Bilderwelt, das Naturempfinden, die Schriftkenntnis; die Taufe war ihm die Weihe zum Beruf, und in der Versuchung, die als ein seelischer Vorgang aufgefaſst wird, siegt sein »gottgezeugtes besseres Ich«. Und nun rollt sich vor unseren Augen seine so kurze Geschichte ab; anfängliche, vielversprechende Erfolge wecken den Widerspruch der Heimat, aber der Tag von Cäsarea Philippi bringt die Messiasgewiſsheit. Den Schauplatz seines Wirkens verlegt er nach Jerusalem, um im »Ansturm auf Zion« sein Volk für sich zu gewinnen, zu lösen aus den beengenden Satzungen der Pharisäer und zu befreien von der Herrschaft der Schriftgelehrten, bis er äuſserlich das Ende findet, aber in Wahrheit triumphiert über seine Feinde und den Tod. Ein Lehrsystem des Herrn, das er selbst nicht aufgestellt hat, sucht Schmidt nicht zu entwickeln, aber er giebt in einem Abschnitt »Sprüche«, meist in engem Anschluſs an Jesu eigne Worte, eine gedrängte, anschauliche Schilderung von dem, was er Neues gebracht hat, von dem Gottesreich und seiner Gerechtigkeit, den Bedingungen des Eintritts, seinen Hemmnissen, seinen Feinden und seiner dennoch herrlichen Zukunft. Zum Schluſs orientiert eine von Prof. D. K. Marti verfaſste Tabelle über die litterarische und politische Bewegung in Palästina von 621 bis zu Pontius Pilatus. Alles in allem genommen, kenne ich keine Geschichte Jesu, die so wie die von Schmidt wissenchaftliche Zuverlässigkeit mit knapper, anschaulicher und schöner Schilderung vereinigt.

F. Godet, Doktor und Professor der Theologie zu Neuchâtel, Das Leben Jesu vor seinem öffentlichen Auftreten. Autorisierte deutsche Ausgabe von M. Reineck, Hannover und Berlin 1898. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 44 S. 0,50 M.

Das Werden und die geistige Entwicklung Jesu liegt für uns im Verborgenen; nur wenig teilen die Evangelien darüber mit. Etwas weiter kommt man schon, wenn man eine Kenntnis der Anfänge zu gewinnen sucht durch Rückschlüsse aus den späteren Verhältnissen und den sonst bekannten Bedingungen des jüdischen Bildungsganges. Selbstverständlich haben alle Darsteller des Lebens Jesu auch diese Rüstzeit des Herrn geschildert, besonders eingehend Keim, anschaulich und in schöner Sprache, Beyschlag, knapp und zuverlässig Schmidt. Irgendwie Neues bringt Godet neben seinen Vorgängern in dem durchaus populär gehaltenen Vortrage nicht, wenn nicht, daſs seine Phantasie bisweilen die Grenzen des für uns Wiſsbaren überschreitet und daſs er dogmatische Gesichtspunkte in seine Schilderung hineinträgt. Denn man wird es doch nicht ein vorsichtiges geschichtliches Urteil nennen, daſs das zwölfjährige Jesuskind längst seine Sündlosigkeit erkannt habe und jetzt die vorwurfsvolle Frage der Mutter als Sünde auffasse, da sie ihm die Schuld der Trennung zuschiebe. Wie kann man ihm, dem Jünglinge, schon ein Bewuſstsein seiner sündlosen Ausnahmestellung innerhalb der sündhaften Menschheit und das hohe Ideal zuschreiben, »den Thron Satans auf Erden umzustürzen, die Sünde auszurotten, den Tod zu verbannen?« Daſs übrigens auch manche treffliche Ausführungen in dem Büchelchen sich finden, soll nicht in Abrede gestellt werden.

Wilhelm Müller, Ein Wegweiser durch das Neue Testament, Wiesbaden 1899. Chr. Limbarths Verlag, 195 S. 2,40 M.

Das Buch, eine Art neutestamentlicher Einleitung, will dem Wunsche vieler Laien nach einer gemeinverständlichen Unterweisung über den litterarischen Charakter und die Entstehung der Schriften des neuen Testaments entgegenkommen und gelangt zu dem Ergebnis, daſs auf Grund unparteiischer Prüfung der verschiedenen Ansichten an der »Echtheit« aller neutestamentlichen Bücher vielleicht, mit einer Ausnahme, festgehalten werden müsse. Dieses Resultat wäre ja sehr erfreulich, wenn es wirklich so gesichert wäre, wie der Verfasser glauben machen will. Wer dieses Buch gelesen hat, der möge mit ihm einmal den Vortrag von Professor Meyer: Die moderne Forschung über die Geschichte des Urchristentums (Freiburg i. B., Leipzig und Tübingen 1898, 1,20 M.) vergleichen, und er wird sehen, daſs die Wissenschaft über recht viele Dinge doch ganz anders urteilt, als Müller. Auf einige Punkte will ich hier kurz eingehen. Eine unmittelbare Abfassung des ersten Evangeliums durch den Matthäus, der die Logia zusammenstellte, ist unmöglich, und damit fallen auch die weiteren Vermutungen über die Zeit der Entstehung des Evangeliums. Die Darstellung des Lebens des Lucas wimmelt von »vielleicht«, »es mag so sein«, »es war wohl so«, »es scheint« usw. und enthält viele Dinge, die kein Mensch weiſs; ebenso wird die Entdeckung von Blass ohne genauere Prüfung mit Freuden willkommen geheiſsen. Daſs Lucas auch den Hebräerbrief, und zwar im Namen des Paulus geschrieben habe,

glaubt heutzutage wohl niemand mehr; es spricht auch nichts dafür und vieles dagegen. Viertes Evangelium, Briefe und Apokalypse sollen sämtlich von einem Verfasser sein, dem Zebedaiden Johannes, und zwar sei das Evangelium vor der Apokalypse, gleich nach 44, gewiſs aber unmittelbar nach 62, die Offenbarung vor 71 entstanden, und diese sei aus einem Guſs, ohne einverleibte Fragmente; ich bemerke, daſs die Wissenschaft überall so ziemlich das Gegenteil wahrscheinlich gemacht hat. Den Epheserbrief faſst Müller als paulinisches Zirkularschreiben, aber damit ist nur ein Anstoſs von den vielen gehoben; die Pastoralbriefe sollen echt sein, der 1. Timotheus- und der Titusbrief zwischen Galater- und 1. Korintherbriefe, das zweite Schreiben an Timotheus vor dem Philipperbrief im Jahre 61 verfaſst; die Undenkbarkeit dieser Ansetzung war schon seit längerer Zeit bis zum Überdruſs bewiesen. Allerdings wird über einige Zweifel gegen die Echtheit des 2. Petrusbriefes referiert, aber der Verfasser scheint sie nicht zu teilen, denn er beruft sich behufs Aufrechterhaltung seiner Authentie auf das Dächselsche Bibelwerk; für unbezweifelt echt gilt ihm der erste Petrusbrief. Der Judasbrief, »an dessen Echtheit der Zweifel nur vereinzelt herangetreten sein soll (damit vergleiche man die Aufzählung der »Zweifler« bei Holtzmann, Einl. 3. Aufl. S. 329), und der Jakobusbrief, an dem die Kritik »natürlich ebenfalls Zweifel erhoben hat«, sind selbstverständlich echt, und »sehr mit Unrecht« hat man in Jac. 2, 14—21 eine antipaulinische Polemik entdecken wollen. — Es ist der Standpunkt einer entschlossenen Apologetik, die in Müllers Buche uns entgegentritt, einer Apologetik, die zur Rettung der »Echtheit« angefochtener Schriften auch vor den gewagtesten Vermutungen nicht zurückschreckt; der Verfasser hätte sich mehr in der Litteratur umsehen und den Problemen tieferes Nachdenken und eingehenderes Studium widmen müssen. Wer eine wirklich geschichtliche, auch Nichttheologen verständliche Einleitung in das neue Testament lesen will, dem empfehle ich besonders die von Adolf Jülicher (1898).

E. Bibellesen.

Richard Kabisch, Lic., Seminaroberlehrer in Dramburg, Die Evangelien des christlichen Kirchenjahres für Volksschullehrer, Präparanden und Seminaristen schulmäſsig erläutert. Göttingen 1898. Vandenhoeck und Ruprecht. 146 S. 1,80 M.

Wirklich brauchbare Erklärungen der Perikopen sind selten. Die vorliegende verdient die wärmste Empfehlung, denn sie vereint wissenschaftliche Zuverläſsigkeit mit Schulmäſsigkeit der Erläuterung, knappe Kürze mit Anschaulichkeit. Besonders mache ich auf die Erklärung der Parabeln aufmerksam, die, auf die hervorragenden Werke von A. Jülicher und B. Weiſs sich stützend, mit Nachdruck dem so verbreiteten unglücklichen Allegorisieren entgegentritt. Mit Erfolg bemüht sich der Verfasser, die neuere wissenschaftliche Exegese der Evangelien für den Schulgebrauch zu verwerten und so auf manche bisher falsch aufgefaſste oder unbeachtet gelassene Stellen ein neues willkommenes Licht zu werfen. Würdig stellt sich dieses Werk der zwei Jahre früher erschienenen Erläuterung der Episteln an die Seite.

Franz Falcke, Bibellesen. Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht, von Gebrüder Falcke, VI. Band. Halle a. S. Verlag von Hermann Schroedel 1899. IX und 491 S. Mit einer kurzgefafsten Bibelkunde als Anhang. 22 S. 5,00 M.

H. Keudel, Rektor in Dorstfeld. 90 Abschnitte der heiligen Schrift für das Bibellesen in den oberen Klassen der Volks- und Mittelschule. Gera 1898. Verlag von Theodor Hofmann. 328 S. 2,80 M.

Das an erster Stelle genannte Werk zerfällt in zwei Abteilungen; die erste enthält 40 Abschnitte zur Wiederholung und Ergänzung biblischer Geschichten, die zweite 125 ausgewählte eigentlich lehrhafte Stücke. Wenn man nach dem Grundsatze verfahren will, dafs in der Bibellesestunde solche religiös besonders wertvolle Stellen der Bibel zu behandeln sind, die sich zur Erzählung nicht eignen, — und ich wüfste nicht, was für einen Grundsatz man sonst aufstellen will, — so wird man gegen die Auswahl der Stoffe besonders im ersten Teil recht viele Bedenken geltend machen müssen. Dafs die Psalmen besonders bedacht worden sind, wird man billigen müssen; warum gerade der eine oder andere bevorzugt wurde, weifs ich nicht, das Stück aus dem 119. z. B., »dem inhaltslosesten Produkt, das jemals Papier schwarz gemacht hat,« wie Duhm allerdings etwas kräftig sagt, würde ich dem Verfasser gern geschenkt haben. Warum sind die Psalmen übrigens nicht nach dem Inhalt zusammengestellt worden, anstatt rein äufserlich nach der Reihenfolge? Von den prophetischen Stellen sind die eschatologischen zu sehr bevorzugt; Jesaja ist in allererster Linie ein Prediger der Bufse und des Glaubens, weniger oder gar, wie die neueste Forschung wahrscheinlich macht, überhaupt nicht der messianischen Hoffnung; in seiner wichtigsten Bedeutung kommt er aber gar nicht zu Worte. Die sogenannten kleinen Propheten bleiben fast ganz unberücksichtigt, ob deshalb, weil sie gegen die ungeschichtliche, einseitig christliche Umdeutung sich am sprödesten verhalten? Die Heranziehung von Stücken aus dem vierten Evangelium und der neutestamentlichen Brieflitteratur gefällt mir, dagegen hätten mehr Gleichnisse aufgenommen werden sollen. Die Behandlung zerfällt in Einführung, erklärende Darstellung und Gliederung und Verwertung in drei Teilen. Die Erklärung ist oft veraltet und berücksichtigt die theologische Forschung längst nicht in dem Mafse, wie man wünschen möchte. Das rührt aber daher, dafs die benutzten Quellen, von zwei Ausnahmen abgesehen, nur geringeren Wert haben. Der bibelkundliche Anhang, auf Grund von Frickes Werk verfafst, ist höchst dürftig, der Standpunkt ganz veraltet. — Die Auswahl Keudels stimmt mit der von Falcke überein, nur ist die Stoffmasse nicht so grofs und die Übersicht ist besser gewahrt. Die Bufspredigt der Propheten ist wenigstens einigermafsen berücksichtigt, obgleich hier noch mehr hätte hinzugefügt werden können. Eingehend ist die Bergpredigt behandelt, ebenso die Gleichnisse, bei denen aber vor der Ausdeutung jedes einzelnen Zuges gewarnt werden mufs. Da aus der neutestamentlichen Brieflitteratur weit weniger Stellen aufgenommen sind, ist der Vorteil gewonnen, dafs die bedeutenden schärfer hervorgehoben werden. Die Anordnung nach Gliederung, kurzen Erläuterungen und sittlich-religiösem Inhalt ist gut, besonders die An-

wendung ist oft treffend und zeugt von liebevoller Hingabe an den Stoff. Die bibelkundlichen Mitteilungen sind aber fast durchweg veraltet, und dasselbe gilt auch von vielen Erklärungen. Den fabelhaften Cyaxares II., den angeblichen Oheim des Kyros nach Xenophons moralischem Roman kennt auch Kendel noch, das vierte Weltreich ist natürlich das römische. Die weitere Deutung der zehn Hörner in Daniel 7 auf zehn aus dem römischen hervorgegangene Reiche (Spanien, Neapel, Belgien usw.) und des kleinen Horns auf Napoleon I. kann man doch nur als Kuriosum betrachten.

Gustav Koschel, 1. Lehrer und Kantor zu Pogorzela, Pv. Posen, Dreifsig Psalmen in ausgeführten Lektionen, bearbeitet für die Oberstufe der Volksschule zum Gebrauche für Lehrer und Seminaristen. Dresden 1897, Verlag von Gerhard Kühtmann. XII und 199 S.

Die Wichtigkeit der Behandlung der Psalmen in der Volksschule wird neuerdings immer allseitiger anerkannt. Aber es kommt sehr viel auf eine richtige Auswahl an, denn manche Gedichte der Sammlung kann ein Christ entweder gar nicht oder doch nur mit sehr wesentlichen Vorbehalten und Umdeutungen sich innerlich aneignen; es ist eben eine andere Stufe der Offenbarung, der der Psalter angehört, und die Gefahr, dafs unser christlicher Standpunkt herabgedrückt wird, um ihn dem der Psalmdichter anzugleichen, ist nicht gering. Im wesentlichen wird Koschel mit seiner Auswahl das Richtige getroffen haben. Auch die Anordnung ist gut, wenn auch bisweilen ziemlich umständlich. Die historischen Beispiele zur Veranschaulichung sind oft zu sehr gehäuft und nicht immer besonders passend. Die Erklärung, an die ältere Exegese sich anschliefsend, kann man sich meist für den Schulgebrauch gefallen lassen; manches ist aber entschieden unrichtig, z. B. die Deutung von Psalm 8, 6, die Beziehung des 2. Psalms auf Jesus (statt allgemein auf den Messias), und in Psalm 16, 10 ist wahrscheinlich nicht von einer Unsterblichkeitshoffnung die Rede; dafs bei dieser Annahme Davids Verfasserschaft ganz undenkbar ist, weifs jeder Kenner der israelitischen Religionsgeschichte. Verblüffend ist die Sicherheit, mit der Koschel für jeden Psalm, der das bekannte »Von David« an der Spitze trägt, die Gelegenheit ausfindig macht, bei der er von dem Könige gedichtet sein soll; beweisen kann allerdings niemand seine Ansätze. Worin besteht denn aber auch der religiöse Wert einer Kenntnis des Verfassers dieses oder jenes Gedichts? Dafs jene Überschriften späteren Ursprungs und geschichtlich wertlos sind, ist oft genug gezeigt worden.

Emil Löwa, Rektor in Berlin, Die Gleichnisse des Herrn. Für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht bearbeitet. Berlin 1899. L. Oehmigkes Verlag (R. Oppelius). 58 S. 0,80 M.

Die Anordnung der Gleichnisse, einfach nach der Reihenfolge in den Synoptikern, ist wenig übersichtlich; sie hätten nach dem Gesichtspunkt geordnet werden sollen, dafs sich eine Lehre Jesu vom Gottesreich, den Bedingungen des Eintritts, seiner Gegenwart und Zukunft zwanglos ergab. Die Trennung von Erklärung, Deutung und Anwendung ist gut, fehlerhaft aber die Ausdeutung jedes einzelnen Zuges; eine Parabel ist keine Allegorie, bei jener kommt alles auf die Gewinnung des Hauptge-

dankens an, der allerdings gedeutet werden muſs, die nebensächlichen Züge dienen allein zur Veranschaulichung der Erzählung. Die Nichtberücksichtigung dieses Ergebnisses der neueren Parabelforschung hat den Verfasser nicht selten in sichtbare Verlegenheit gebracht und ihn bisweilen zu ganz eigenartigen exegetischen Entdeckungen geführt.

Ferdinand Kahnt, Lehrer in Leipzig, Das Evangelium Johannis. Zum Gebrauche in der Schule bearbeitet. Leipzig 1899. Verlag von Friedrich Brandstetter. 83 S. 1,20 M.

Mit Recht lehnt der Verfasser es ab, durch die Lektüre des vierten Evangeliums ein Lebensbild Jesu gewinnen zu wollen, da es die Geschichte Jesu zu fragmentarisch behandele und viel mehr ein dogmatisierendes Lehrbuch als eine historische Darstellung sei. Gelesen werden soll alles, aber die wegen der Dunkelheit der Übersetzung oder wegen ihres hohen Gedankenflugs zu schweren Stellen sind zu kürzen. Die Art der Behandlung hat mir wohl gefallen, auch daſs Kahnt bei schwierigen Stücken länger verweilt und sie gründlich erklärt. Warum aber immer wieder gröſsere Partieen aus den Synoptikern zum Lesen dazwischen geschoben werden sollen, ist mir nicht klar geworden. Abgesehen davon, daſs dazu kaum die Zeit vorhanden sein dürfte, bringt eine derartige Vermischung verschiedenartiger Darstellungen etwas Zwiespältiges in den Unterricht hinein, und fast kommt es mir so vor, als ob der Verfasser doch gern ein Lebensbild des Herrn auf diese Weise gewinnen möchte, im Gegensatz zu seiner vorausgeschickten Erklärung. So haltlose Sagen, wie die Erzählung Tertullians von dem siedenden Öle, in das Johannes getaucht sein soll, was übrigens nach dem Gewährsmann in Rom, nicht in Patmos geschah *(de praescr. haeretic. 36)*, und von den Personen des Bräutigams und der Braut auf der Hochzeit zu Kana, würden besser fortgelassen.

Jugend- und Volksschriften.

Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung unserer Jugend von Heinr. Wolgast. (2. Aufl. Hamburg, Selbstverlag (Commission bei L. Fernau, Leipzig) 1899. 2 M.) Über den Inhalt dieser epochemachenden Schrift ist der Leser der »Neuen Bahnen« durch unsere Darlegungen über Jugendschriften näher unterrichtet worden; sie haben daraus auch ersehen, welche Einwendungen gegen die Ansichten des Verfassers erhoben worden sind. Diese haben den Verfasser nicht veranlassen können, in der vorliegenden 2. Auflage von seinen Ansichten abzugehen. — Wir machen gleichzeitig auf die »Denkschrift über die Frage der Jugendschriften in Hamburg, ausgearbeitet von der Jugendschriften-Commission der Hamburgischen Gesellschaft für Künste und nützliche Gewerbe (Hamburg, Lucas Gräfe 1899) aufmerksam, welche Stellung zu Wolgast's Ansichten nimmt.

a) Jugendschriften.

Der Lehrerverein für Ober-Oesterreich hat von seiner Jugendschriftensammlung uns drei Bändchen zugesandt, es sind dies: Von

den Apeninen zu den Anden, Erzählung für die Jugend aus »Herz« von Edmondo de Amicis. Ausgabe von Fr. Wiesenberger. 53 S. geb. 1,60 M. Das Buch »Herz« von E. de Amicis ist als gute Jugendschrift bekannt; ihm ist die vorliegende Erzählung entnommen. In derselben sind die Erlebnisse eines italienischen Schulknaben in klassischer Form zur Darstellung und Gedanken edler Menschlichkeit, treuer Mutter- und Kindesliebe sum Ausdruck gebracht. Die Schriften sind für Schüler von 12—14 Jahren geeignet. »Märchen gesammelt durch die Brüder Grimm« mit Bilderschmuck von A. Pode (Erste Auswahl, geb. 1,60 M.) und »Das kalte Herz«, Märchen von W. Hauff, Bildschmuck von Leu (geb. 50 Pfg.) Diese Schriften sind im Verlag des Lehrerhausvereins für Oberösterreich (Linz) erschienen nnd empfehlen sich von selbst; uns erscheint nur der Preis etwas hoch.

Als ich noch der Waldbauernbub war. Von Peter Rosegger; für die Jugend ausgewählt aus den Schriften Roseggers vom Hamburger Jugendschriftenausschufs (Leipzig, L. Staackmann, 1900, geb. 0,75 M.)

Im Schwarzwald. Für die deutsche Jugend ausgewählt aus den Schriften von Heinr. Hansjakob. (Heidelberg, Gg. Weifs, 1901; geb. 1 M.)

Beide Schriften zeichnen sich durch ihren das kindliche Interesse befriedigenden Inhalt und die der kindlichen Fassungskraft angepafste Darstellungsform aus; ihre Verfasser sind als Volksschriftsteller rühmlichst bekannt, daher konnte man von ihnen, da Kindes- und Volksseele so nahe verwandt sind, auch erwarten, dafs sie der Jugend etwas bieten würden, was nach Inhalt und Form allen pädagogischen Anforderungen entspricht. Für Schüler von 12 bis 14 Jahren sind beide Schriften geeignet.

Kleiner Deutscher Homer von A. Schäfer (158 S. geb. 1 M. Hannover, C. Meyer.) Ilias und Odyssee sind hier im Auszug in guter Verdeutschung gegeben und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen; in dieser Form eignet sich das Büchlein für die Schüler der Oberklassen der Volksschulen zur häuslichen Lektüre. Die einzelnen Bilder, die der Verfasser aus den Gesängen ausgewählt hat, sind für sich abgerundet; durch Zwischenbemerkungen wird der Faden der Erzählung weiter geführt, und durch zwei Zusätze, die Eroberung Trojas und Agamemnons Heimkehr, vervollständigt.

Eine »Sammlung belehrender Unterhaltungschriften für die deutsche Jugend« geben Dr. K. Lorenz und Lic. H. Vollmer herans (Herm. Paetel, Berlin). Die Herausgeber wollen nicht im Gegensatz zu den von dem Hamburger Prüfungsausschufs ausgehenden Bestrebungen, welche die ästhetisch-künstlerische Bildung bei der Auswahl der Jugendschriften in den Vordergrund stellen, ja als allein mafsgebend betrachten, treten; sie wollen als eine berechtigte Ergänzung derselben eine Sammlung »belehrender«, nicht nur unterhaltender Schriften der Jugend darbieten; natürlich soll »diese Belehrung in pädagogisch und ästhetisch unanfechtbarer und dazu für den jungen Leser fesselnden Form« dargeboten werden. Den Anfang haben sie mit zwei Schriften des bei einer Expedition in Neuguinea ums Leben gekommenen Weltreisenden O. E. Ehlers, »Samoa, die Perle der Südsee« (4 Illustr. 86 S.

geb. 1 M.) und »Im Osten Asiens« (5 Illustr. 154 S. geb. 1,25 M.) gemacht, die uns vorliegen; sie sind nach den Originalen für die Jugend bearbeitet und entsprechen ihrem Zweck vollständig. Unebenheiten im Stil und inhaltlich ungeeignete Stellen sind beseitigt; zu unbekannten Ausdrücken sind Erklärungen in Form von Fufsnoten beigefügt. In der Gestalt von lebendiger Erzählung und Schilderung wird dem Leser eine Fülle von wertvollen Kenntnissen dareboten. Die beiden Schriften sind für Schüler von 13—14 Jahren, auch für Fortbildungsschüler geeignet.

Christoph Kolumbus oder die Entdeckung Amerikas wird nach dem Französischen der Celliez von Joseph Borscht, dargestellt. (Mit einem Stahlstiche, 3., durchgesehene Aufl. 280 S. 1,50 M. Regensburg 1900, Nationale Verlagsanstalt.) In leichtfafslicher und anschaulicher Weise stellt der Verfasser dar, wie Christoph Kolumbus, der einfache Seemann, durch Fleifs und Talent, Ausdauer und Charakterfestigkeit sein Ziel erreichte; dasselbe führt dem Leser aber auch die traurige Thatsache vor Augen, dafs Undank der Welt Lohn ist. Denn in einem Briefe an seinen Sohn schreibt der kühne Seefahrer: »Von den 20 Jahren Dienstleistung zog ich so wenig Vorteil, dafs ich in Spanien kein Dach besitze, um mein Haupt zu schützen. Wenn ich essen oder schlafen will, mufs ich in eine Herberge gehen, und die meiste Zeit habe ich nichts, womit ich meine Zeche bezahlen könnte.« Das Buch ist für Schüler von 13—14 Jahren, auch für Fortbildungsschüler geeignet.

Ratgeber für die Auswahl der zur Fortbildung

des Lehrers dienenden Werke (* für die Vorbereitung zur praktischen Prüfung (Staatsprüfung), ** für weitere Studien (Mittelschul- und Rektoratsprüfung) *** für besonders eingehende Studien). Für weitere Studien findet sich die Litteratur in den angeführten Werken und in den »Neuen Bahnen« angezeigt.

Religion.

* Heydrich, Prof., Handbuch f. d. Religionsunterricht. Berlin, Heim, 9 M.
* Fr. Stendel, Pfarrer, Der religiöse Jugendunterricht. Auf Grund der wissenschaftlichen Forschung bearbeitet; I. Die geschichtliche Grundlage 4,25 M. II. Der systematische Aufbau. 6,50 M. Heilbronn, M. Kielmann.
* Zittel, Pfr., Die Entstehung der Bibel. 0,40 M. Leipzig, Reclam.
* Schulze, Volksgeschichte Israels. 1897. 2,40 M. Berlin, Reuther und Reichardt.
* Löhr, Geschichte des Volkes Israel. 2 M. Strafsburg, Trübner.
* Cornill, Der israelitische Prophetismus 3. Aufl. 1,50 M. Strafsburg, Tübner.
* Duhm, Die Entstehung des alten Testaments. 60 Pf. 1897. Freiburg, Mohr.
* Krüger, Die Entstehung des neuen Testaments. 60 Pf. 1897. Freiburg, Mohr.
* Ziegler, Pastor, Der geschichtliche Christus. Glogau, K. Flemming.

* Längin, Pfarrer, Der Christus der Geschichte und sein Christentum. 4 M. Leipzig, O. Wiegand.

* Nippold, Prof., Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien. 4 M. Hamburg, Lucas, Gräfe & Sillem.

* Schmidt, Die Geschichte Jesu. 3 M. 2. Auflage 1899. Freiburg i. B. Mohr.

* Seydel, Jesus Christus im Lichte des modernen Denkens. 2,50 M. Berlin, Drucker.

* Stage, Das neue Testament. 1. M. Leipzig, Reclam.

* Becker, Zum Verständnis der Bibel. Eine erweiterte biblische Geschichte auf wissenschaftlicher Grundlage. 1900. 5 M. Heidelberg, Ev. Verlag.

** Thomas, Dr., Seminaroberlehrer, Lic. theol., Handbuch der Geschichte des alten und neuen Bundes. I. Geschichte des alten Bundes. 9 M. Magdeburg, Bühling, 1897, II. (noch nicht erschienen.)

** Kautsch, Abrifs der Geschichte des alten Schrifttums. 4 M., Tübingen, Mohr.

** Protestanten-Bibel Neuen Testaments von Dr. P. W. Schmidt und Fr. v. Holtzendorff. Leipzig, A. Barth.

** Sohm, Kirchengeschichte. 10 Aufl. 1896.

** Harnack, Das Wesen des Christentums 3,20 M. Leipzig, Heinrichs

** Runge, Katechismus der Dogmatik. 4 M. 1898. Leipzig, Weber.

** Religionsphilosophie v. Sabetier, Prof. Deutsch von Dr. Baur, Dekan. Freiburg, Mohr, 1898.

** Pfleiderer, Grundrifs der christlichen Glaubens- und Sittenlehre. 1900. 5 M. Berlin, Reimer.

** Beyschlag, Das Leben Jesu. 3. Aufl. 1893. 9 M. Halle. Strien.

** Hase, Lehrbuch der Kirchengeschichte. 6,50 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

*** Wellhausen, Israelitische und jüdische Geschichte. 3. Aufl. 1897.

*** Kautsch, Die heilige Schrift des alten Testaments übersetzt. 2. Aufl. 1896.

*** Weitzsäcker, Das neue Testament übersetzt. 8. Aufl. 1898.

*** Hauck, Dr. Prof., Kirchengeschichte Deutschlands. Leipz. Hinrich. I. Bd. 12 M. 1898.

*** Harnack, Grundrifs der Dogmengeschichte. Freiburg, Mohr.

*** Holtzmann, Dr. Prof. und Zöpffel, Dr. Prof. Lexikon für Theologie und Kirchenwesen. 3. Auflage. 1895. Braunschweig, Schwetschke u. S.

*** Cornill, Geschichte des Volkes Israel. 1900. 8 M. (geb.) Leipzig, Herassowitz.

*** Kurtz, Lehrbuch der Kirchengeschichte. 1900. 13. Auflage. von Bomretsch und Tschackert. 16,80 M. Leipzig. Neumann.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke besondere Besprechungen zu bringen.

Schw. Zsch. = Schweiz. pädag. Zeitschrift. E. Sch. = Evangelisches Schulblatt. Sch.-Sch. = Aus der Schule — für die Schule. Z. f. Ph. u. P. = Zeitschr. f. Philos. u. Päd. P. M. = Pädag. Monatshefte. D. Sch. = Der deutsche Schulmann. P. St. = Pädag. Studien.

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart von Flügel. Z. f. Ph. u. P. VII. 5.

Die Psychologie bei Herbart und Wundt von Dr. Felsch. Z. f. Ph. u. P. VII. 5.

Die Theorie des Lehrplans v. Zillig. Z. f. Ph. u. P. VII. 4/6.

Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwickelung des Volkes. Z. f. Ph. u. P. VII. 5.

Die Fortbildung des Lehrers im Amte von Kunz. P. M. I. 10.

Empirische oder experimentelle Psychologie von Lobsien. D. Sch. III. 11.

Die Reform d. naturgeschichtlichen Unterrichts von Dr. Schmidt. P. St. XXI. 6.

Das Famienprinzip in der Schulverfassung. E. Sch. 1900. II.

Über künstlerische Bildung in der Volksschule. Sch.-Sch. XII. 7.

Über Pflege der Sinne. Schw. Zsch. X. 6.

Intern. Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften von Ufer. II. Bd. Colozza, Prof. Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. 272 S. 5 M. Altenburg, O. Bonde.

Bubbe, Ein Gottesmann und ein Schulmann. D. K. Fr. Schneider. 141 S. 1,80 M. Flensburg, Huwald.

Hohnerlein, Nachweis v. Quellen zu pädagogischen Studien und Arbeiten. 282 S. 2,80 M. Stuttg. Südd. Verl. (D. Ochs).

Lehmann, Erziehung und Erzieher. 344 S. Geb. 7 M. Berlin, Weidmann.

Hanstein, Prof. Dr., Das jüngste Deutschland. 375 S. 6,50 M. Leipz. Voigtländer.

Kautsch, Prof. Dr., Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. 67 S. 1 M. Halle, Strein.

Kirn, Prof. Dr., Glaube und Geschichte. 84 S. 3 M. Leipzig, Ch. H. Tauchnitz.

Lichtenstein, Dr. Lotze und Wundt. 80 S. 1 M. Bern, Sturzenegger.

Hanschmann, Fr. Fröbel. 3. Aufl. 535 S. 4 M. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

James, Prof., Psychologie und Erziehung. 150 S. 3 M. Leipzig, Engelmann.

Nadler, Sem.-L., Das Wichtigste aus der Poetik. 2. Aufl. 44 S. 40 Pfg. Wiesbaden, Behrend.

Epstein, Die Bedeutung der Schülerbibliotheken und die Verwertung derselben zur Lösung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben der Volksschule mit Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften nebst kurzer Beurteilung und Inhaltsangabe. 90 S. 1,50 M. Wiesbaden, Behrend.

Bachmann, Dr., Süd-Afrika. 219 S. 3,50 M. Berlin, H. Eichblatt.

Laquer, Dr., Die Hilfschulen für schwachbefähigte Kinder. 64 S. 1,30 M. Wiesbaden, Bergmann.

Urteile namhafter Männer der Wissenschaft und Technik über das Wesen u. d. Bedeutung d. Zeichnens und des Schulzeichenunterrichts, sowie drei preisgekrönte Arbeiten über das Thema: Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft? Herausgegeben vom Vorstand des Landesvereins preuss. für höhrere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer. 73 S. 1 M. Danzig, Bochum, O. Henstenberg in Komm.

Fischer, A. Falck, Preußens einst. Kultusminister. 87 S. 1,25 M. Hamm, Griebsch.

Fleischmann, Prof. Dr., Die Descendenztheorie. Vorlesungen. 274 S. 124 Abb. 6 M. Leipzig, A. Georgie.

Berendt, Dr., Schiller-Wagner, ein Jahrhundert der Entwickelungsgeschichte des deutschen Dramas. 192 S. 3,50 M. Berlin, Dunker.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 3. *März* 1901. **XII. Jahrg.**

Philosophische Rückblicke auf das ausgehende Jahrhundert.[1])

Von **Dr. Bastian Schmid.**

Wenn man Kants Philosophie noch zum 18. Jahrhundert hinüberrechnen und seine Denkarbeit als Schlufsstein zu den vorausgegangenen Systemen betrachten würde, so hätte man damit den seltenen Zufall konstatiert, dafs mit einem neuen Jahrhundert auch eine neue Epoche in der Geschichte der Philosophie anbrach — die grosse nachkant'sche Zeit, die mit dem 19. Jahrhundert einsetzt. Damit wäre man allerdings nur jenem Kant gerecht geworden, der, in der dogmatischen Philosophie wurzelnd, noch einmal die ganze Denkarbeit des 18. Jahrhunderts aufrollte, der trotz grösster Vorsicht selbst in die Fesseln dieses Denkens zurückfiel, wir hätten den Rationalisten Kant. Jener Kant, der sich Kopernikus nennt, der die Grenzen des Erkennens absteckte, der die Psychologie anregte und damit jenen dem 19. Jahrhundert charackteristischen Zug historischen Denkens und genauen Beobachtens zum erstenmale erkennen lässt, gab die Parole für das anbrechende Jahrhundert aus. Ein Heros des Geistes hörte er nicht wie Fürsten mit seinem Tode zu regieren auf, seine Herrschaft erstreckte sich auf Zeiten hinaus. Das 19. Jahrhundert empfing ihn vom 18., um ihn dem 20. zu schenken. Seine Epigonen gehören dem 19. Jahrhundert an, ihre Namen sind so eng mit dem Begriff »Philosophie« verbunden, dafs sie in vielen Kreisen mehr denn andere ihres Zeichens populär geworden sind.

Seit jener Zeit ist eigentlich kein Philosoph mehr in weitere Kreise gedrungen, vorausgesetzt, dafs man Feuerbach noch zu dem Hegel'schen Zeitalter rechnet und den so spät bekannt

[1]) Vergl. Die Broschüre von demselben Verf.: »Die Philosophie am Ausgange des 19. Jahrhunderts« bei Gose & Tetzlaff, Berlin erschienen.

gewordenen Schopenhauer zu den ihm verwandten Systemen zählt. Diese Philosophen waren es, welche ihrer Wissenschaft einerseits so grofses Ansehen verliehen, dafs man im Hinblick auf sie gar oft den Ausspruch hören kann: »Wir haben leider keine Philosophie mehr«, und andrerseits waren gerade sie es, welche ihre Wissenschaft gegenüber anderen Disziplinen, namentlich gegenüber den Naturwissenschaften, in Misscredit brachten, so dafs ausgezeichnete Naturforscher ohne Bedauern feststellen: »Wir haben glücklicherweise keine Philosophie mehr.«

Es ist eine bekannte Thatsache, dafs es ebensowenig einen Zeitabschnitt ohne jegliche Philosophie gibt, wie einen solchen ohne Kunst. In diesen Perioden entstehen die Schöpfungen in einer Menge von kleinen Werkstätten, welche sich's angelegen sein lassen, das überkommene Material zu sichten und zu ordnen, die hohen Gedanken zu bewahren, weiter zu führen und umzugestalten, wo es nötig ist, und so wird allerdings in gröfseren Zeiträumen das geleistet, was ein gottbegnadeter Genius in relativ kurzer Frist zustande bringt. Erst später kann man von solchen Perioden sagen, dafs sie nicht tot waren, sondern stetig keimendes Leben in sich trugen.

Nun handelt es sich darum, ob wirklich das ausgehende Jahrhundert den Vorwurf verdient, die Philosophie stehe an Tiefe, Wissenschaftlichkeit und Ideengehalt gegenüber den Systemen, wie sie die nachkant'sche Zeit hervorbrachte, zurück. Und sollte diese Behauptung mit »nein« beantwortet werden, so fragt es sich, woher kommt es denn, dafs die Philosophie der Gegenwart mit einem so schweren Vorwurf belastet wird? Vielleicht empfiehlt es sich, vorerst die Gesichtspunkte zusammenzufassen, welche die Wirkungen, die die damalige Philosophie auf ihre und die nachfolgende Zeit ausübte, begreiflich erscheinen lassen.

Jene Lebensanschauungen von Kants Nachfolgern, die unter anderm den Vortheil hatten, bewegten Zeiten anzugehören, im Verein mit unsern grofsen Dichtern auf den damals möglichen Idealismus des Volkes zu wirken und das auszusprechen, was die Seele des ideal angelegten Deutschen tief bewegte, waren universeller in dem Sinn, als ihre Materie noch nicht von der später auftretenden Arbeitsteilung getroffen wurde. Es war damals noch möglich, über Geistes- und Naturwissenschaften von einem obersten Gesichtspunkte aus ohne tiefere Sachkenntnis zu philosophieren. Und warum auch nicht? Lagen etwa von

Seiten der Naturforscher Ergebnisse vor, die die Philosophen gezwungen hätten, diesen zuliebe ihre Meinung zu ändern? Zwar hatte schon Kant von der Mechanik des Himmels eine mehr als plausible Theorie gegeben, Geoffroy de Saint Hiliaire und Lamarck auf die Entwicklung der Tiere und Pflanzen hingewiesen; allein diese vereinzelten Beispiele konnten nicht verhindern, den nun einmal betretenen Weg der Metaphysik zu verlassen, der Natur als Aussenwelt eine untergeordnete Rolle zuzuschreiben und dem vorgefassten Prinzip die Empirie zu opfern. Zudem war Larmarcks und Hiliairs Beweismaterial nicht grofs genug, um zu überzeugen; selbst angesehene Naturforscher wie Cuvier verwahrten sich gegen derartige Theorien. Später war man allerdings gezwungen, den Entwicklungsgedanken zu berücksichtigen; man suchte ihn, als er, wenn auch nicht ganz ohne teleologische Färbung, bei hervorragenden Männern wie Goethe, Oken, Ausdruck fand, eine Stelle im System anzuweisen und eine metaphysische Deutung zu geben. Hegel und Schelling erklären in Rücksicht darauf: Die Natur ist als ein System von Stufen zu betrachten, wobei die eine auf die andere folgt, aber nicht in dem Sinne, dafs eine wirliche, zeitliche Entwicklung stattfand im Sinne einer natürlichen Erzeugung und Aufeinanderfolge; sondern die Stufenfolge ist eine innere, eine Verwirklichung der Idee. Der Zusammenhang ist nicht als zeitlicher, kausaler zu denken, sondern als eine Objektivierung der Idee, einer stufenweisen und doch nichtzeitlichen Erfüllung des Zweckes. Von einem sogenannten Hervorgehen der Pflanzen aus Pflanzen, der höheren Tiere aus niederen ist nicht die Rede, das wäre geradezu ein Frevel an der reinen Selbstbewegung der Idee.

Und zeigt nicht auch Schopenhauer gerade in diesem Punkte seine grosse Verwandtschaft zu dem verhassten Dreigestirn: Fichte - Schelling - Hegel, deren Gedanken in seinen Augen nichts anderes waren als Geflunker und Seichtheit? Mit Darwins Gedanken, den er noch erlebt hat, konnte er sich nicht abfinden, sondern er verfocht die einmal ausgedachte Willenstheorie. Er sah zwar in den verschiedenen Tierstufen eine immer höher und höher sich steigernde Objektivierung des Willens bis herauf zum menschlichen Gehirn, wo der Wille sich das Licht des Verstandes anzündete, um sich selbst zu betrachten; aber diese

Entwicklung war keine zeitliche, sondern eine durch die Idee (Wille) geoffenbarte.

Auf diese Weise hat die Philosophie wie mit eisernen Klammern noch alle Gebiete der Wissenschaft zu umspannen und die ganze Welt von einem obersten Prinzip aus zu erklären gesucht. Es lag eine gewisse Wucht, etwas Universelles in diesen mit dialektischer Kunst aufgebauten, geschlossenen Systemen. Ein weiteres Merkmal jener Philosophien ist die Geschlossenheit der einzelnen philosophischen Disziplinen unter sich. Von einer Arbeitsteilung, von einer Loslösung der einzelnen Zweige der Philosophie wie etwa der Psychologie war noch keine Rede, ebensowenig von einer empirischen Betrachtung ethischer Fragen; vielmehr bildeten diese, metaphysisch von Anfang bis zum Ende, im Stillen den Ausgangspunkt und schliefslich auch das zu Beweisende im ganzen System, und gerade diese Geschlossenheit wiederum, die an die Theologie erinnert, und die Strenge der Logik zwang diese Geister in das Joch dieser Philosophien.

Inzwischen entsprossen da und dort die Keime, welche hervorragende Geister gesät hatten, einem reellen Boden; sie drangen wie Fermente in die Werkstätten der Geisteswissenschaften und zersetzten ziemlich rasch den nicht mehr lebensfähigen Körper. Die Antwort auf die Frage nach dem Ursprung der Organismen, gestützt auf Paläontologie, vergleichende Anatomie und Embryologie und illustriert durch eine Menge von Beispielen aus dem Tier- und Pflanzenleben, zerstörte den Wahn von einer plötzlichen Verwirklichung der Ideen; sie wies dem Menschen seine Stellung im Tierreich an und bildete damit neue Betrachtungspunkte im Leben des Individuums und der Völker. Der Hegel'sche Weltgeist blickte auf diese Weise auf eine kausale Entwicklungsreihe zurück; der Schopenhauer'sche Wille mufste erfahren, dass er nicht mit einem Male das hellleuchtende Licht des Verstandes anzündete, dafs vielmehr aus tausend kleinen und grofsen Ursachen ein schwacher aber entwickelungsfähiger Funke entstand; der Schelling-Spinozistische Parallelismus war gezwungen, die beiden Linien (Attribute) nicht von Ewigkeit zu Ewigkeit ohne irgendwelchen Zusammenhang nebeneinander laufen zu lassen; Fichtes Ideen vom Guten mufsten sich wie Kants kategorischer Imperativ dazu bequemen, mit den Resultaten über Entstehung von Gewissen, Sitte, Sittlichkeit und Moral zu ihrem Nachteil verglichen zu werden.

Neben diesen durch die Biologie veranlafsten Umwälzungen dürften die Resultate der Chemie und Physik nicht vergessen werden, die, nachdem das Qualitative (Goethes Farbenlehre) durch das Quantitative (Optik, Chemismus der Körper etc.) verdrängt worden war, die letzten Reste von Alchimie beseitigten die den Vitalismus verdrängten und alles, was man als Geheimnisse der Natur wie Elektrizität, Magnetismus, als Offenbarung des Absoluten, des Willens u. s. w. betrachtet hatte, nun auf empirischem Wege erklärten. Damit waren zugleich andere Anforderungen an die Begriffe Substanz, Materie und Kausalität gestellt, die nach naturwissenschaftlich erkenntnistheoretischem und psychogischen Gesichtspunkten eine Umdeutung erfahren mufste.

War bis zu den 40er Jahren das Geistesleben auf Spekulation gerichtet, so trat nun ein anderer Zug in den Vordergrund, nämlich der nach Beobachtung und damit ein Zug nach nackter Wahrheit in Kunst und Wissenschaft. Leicht begreiflich, dafs die im Wesen des menschlichen Geistes liegende Erscheinung des Umschlages ins Gegenteil nun auch hier überall zu verfolgen war. An Stelle der Weltflucht, die als Begleiterscheinung idealistischer Systeme auftritt, an Stelle dieses nach Rückwärtsschauen trat nun ein Trieb nach Wirklichkeit, nach Daseinslust, nach Vorwärts. Ohne vorgefafste Meinung, ohne irgendwelche metaphysische Ideen ging man namentlich in den Naturwissenschaften den Dingen bis auf den Grund nach, d. h. soweit das dem menschlichen Geiste verliehen ist. Man wollte Wahrheit, Wahrheit in den Geisteswissenschaften, die dem 19. Jahrhundert den Beinamen »das historische« aufprägen, Wahrheit in den Naturwissenschaften, und Wahrheit, peinliche Wahrheit bis zur Photographie in der Kunst -- alles im Gegensatz zur »verlogenen Romantik«. Dazu kam nun noch eine bedenkliche Arbeitsteilung, eine Menge von Specialwissenschaften entstanden allenthalben, die der Philosophie Stück um Stück entrissen und sie in ihrer Nacktheit verhöhnten. Gewisse Gebiete waren ihr damit ein für allemal geraubt, und sie hat von da ab aufgehört, Alleinherrscherin und Ratgeberin unter den Wissenschaften zu sein.

Ob sie damit aufgehört hat zu existieren, ist eine andere Frage, eigentlich ein Wiederspruch angesichts des aufblühenden Geisteslebens. Man kann sagen, sie hat ihre Stellung und zum Teil ihre Aufgaben geändert; aber man kann auch behaupten,

sie hat einen Läuterungsprozefs durchgemacht und vor allem an Wissenschaftlichkeit gewonnen.

Von einem kurzen Rückblick, der mit ein paar Strichen das ausgehende Jahrhundert beleuchten möchte, wäre es zuviel verlangt, wenn er die Fortschritte der einzelnen Disziplinen nur annähernd angeben würde. Diese Aufgabe wäre ein Buch für sich; ich erinnere nur an eine Geschichte der Psychologie, die unzweifelhaft dem 19. Jahrhundert die gröfste Bedeutung beimessen mufs, nicht zu reden von der umfassenden Darstellung, wie sie eine Geschichte der Ethik fordern würde. Vielleicht hat keine philosophische Disziplin, die Erkenntnistheorie und auch Psychologie nicht ausgenommen, eine derartige Umgestaltung erfahren, wie die Moralwissenschaft. Der Anlass zu dieser Umgestaltung kam zum Teil von innen, zum Teil von aufsen, deutlicher gesprochen, von innen durch durch die Geisteswissenschaften, wie sie sich mit und nach Hegel entwickeln, von aufsen durch die Naturwissenschaften. Letzteren gebührt der Löwenanteil. Mit einem Schlage stand die Menschenwelt in neuer Beleuchtung da. Wenn auch die vom Entwicklungsgedanken beseelte Moralwissenschaft aus den Thatsachen des Völkerlebens gewisse Gesetze abstrahirte, und wenn die Moral einen Fortschritt anerkannte — im Gegensatze zu der herrschenden Meinung, dafs moralische Begriffe sich nicht weiter entwickeln — so waren diese Betrachtungen doch nur allgemeinen, sich aufdrängenden Gesichtspunkten entnommen. Wurde aber die Möglichkeit einer tierischen Abstammung des Menschen erwogen, wurden die im Menschen waltenden Triebe, Instinkte, Gewohnheiten mit tierischen verglichen und eine gewisse Ähnlichkeit und in vielen Fällen eine nur grössere Vervollkommnung, eine graduelle Steigerung dieser psychischen Eigentümlichkeit konstatirt, so konnte nun der Gedanke, dafs die Moral etwas Entwicklungsfähiges sei, etwas, das eine grofse Geschichte in der Menschen- und Tierseele hat, neues, fruchtbares Leben bringen.

Es darf uns nicht wundern, dafs eine grosse Rührigkeit darin auftrat, bei den Naturvölkern sowohl, wie bei untergegangenen Nationen mit ganz anderen Augen nach moralischen Urteilen zu suchen und schliefslich den Naturprozefs ohne metaphysische Hintergedanken zu betrachten. Kampf ums Dasein, Ueberleben des Tüchtigen — (des Einzelnen im grofsen Ganzen

wie auch ganzer Nationen) Fortschritt, Vervollkommnung, das sind Thatsachen, die die Moralwissenschaft aus dem Naturleben zog und noch fortwährend schöpft. (Ich erinnere hier an das originelle Werk: Grundlegung zu einer nationalen Sittenlehre von J. Unold.) Und ist es nicht gerechtfertigt, wenn man fortwährend viel Wert darauf legt, den Anfängen der Moral nachzugehen, da doch die in dem Naturmenschen dämmernden und zum Ausdruck gekommenen Handlungen als allgemein Natürliches — Tierisch — Menschliches in uns ruhen, wenn auch allerdings von der Kultur (manchmal bis zur Unkenntlichkeit) bedeckt?

Kann es uns wundern, wenn man mehr als je nach den Zwecken des Handelns fragt? Weifs man nicht, dafs in der Natur offenbar fortschreitende Entwicklung stattfindet, und warum sollten wir nicht in manchen Fällen mehr den Zweck als das Motiv beachten?

Wir stehen an der Umwertung der Werte. Dieser Thatsache hat in nur zu wuchtiger Weise Nietzsche Ausdruck gegeben. Seine gewaltige Individualität liefs ihn allerdings weit über das Ziel hinausgehen, so dafs mehr der Gedanke an Umwertung als die vorgeschlagene Reform zur Geltung kam. Man darf sich nur vor Augen stellen, bis zu welchem Grade sich Motive und Zwecke (von den Anfängen des Christentums bis zu unseren Tagen herauf) erhalten haben, die zu unserer Welterkenntnis sowohl, als auch zu unserer sozialen Entwicklung in direktem Gegensatz stehen, und man begreift das Auftreten von überschäumenden Individualitäten.

Daher darf es uns nicht wundern, dafs die Gegenwartsethik namentlich grofsen Wert auf die zu erfüllenden Zwecke legt. Gewifs wird die Moral immer darauf zu sehen haben, wie die Gesinnung, die Motive beschaffen sein sollen, um Anspruch auf sittliches Handeln erheben zu können; aber in einer Zeit des Überganges ist das Handeln nach den in der Menschheit waltenden Gesetzen zu gestalten, die Zwecke, soweit es unser Wissen vermag, aufzuklären und unsere Motive neuen Zwecken, neue Zwecke unsern Motiven anzupassen.

Jene Zeiten, wo ein göttlicher Stifter einer in Erwartung harrenden Welt ein neues Evangelium verkündet, wo auch neue Motive und neue Zwecke entstanden, liegt weit hinter uns, und die Bedingungen und Verhältnisse unter denen das neue Evan-

gelium zustande kam, und an die Menschheit trat, sind für immer vorbei. Eine neue Moral, die in der fortgeschrittenen Erkenntnis seine Wurzeln hat, kann insofern lehrbar sein, als eben diese Erkenntnisse dem »Armen im Geiste« mindestens ebensogut oder schlecht beigebracht werden können, wie gewisse Dogmen, mit denen das junge Gehirn des Erdenbürgers vom ersten Tage seines Schulbesuches an gepeinigt wird. (Es braucht hier kaum bemerkt zu werden, dafs sich die Durchführung einer neuen Weltanschauung nicht mit einem Male realisieren lässt, sondern, wie die Geschichte lehrt, in einem langsamen, sich stets ausgleichenden Kampfe.)

Ein zur Neige gegangenes Jahrhundert, das in solchen Kämpfen steckt, das an die Aufgabe herangeht, der Menschheit eine völlig neue Weltanschauung zu geben, das einen ungeheuren Wissensstoff zu verarbeiten hat, kann nur eine geistig rührige Zeit genannt werden. So sehr ist ihr der Fortschritt und die geistige Arbeit zur Pflicht geworden, dafs ein hervorragender Philosoph (Wundt) geradezu den kulturellen Fortschritt als sittliches Ideal hingestellt hat.

Und dieses ausgehende Jahrhundert, das zerstörte und schuf, das gigantische Systeme vernichtete und zu einem soliden Aufbau eine breite Basis geschaffen hat, soll den Vorwurf ertragen, unfruchtbar gewesen zu sein?

Welche Förderung haben Schule und Lehrerstand Preussens durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ erfahren?[1])

Von Rektor **Danziger** in Königsberg in Preufsen.

(Fortsetzung.)

Dritter Abschnitt.

Die Zeit der allgemeinen Bestimmungen.

Da endlich brach mit der Übernahme des Kultusministeriums seitens Dr. Falks der Bann, der Schule und Lehrerstand bedrückte; von Mühler legte am 17. Januar 1872 sein Amt nieder. Er

[1]) Es sei hier bemerkt, dafs wir die Ausführungen des Kollegen Danziger ohne Anmerkungen wiedergeben; wir behalten uns aber vor, später unsere abweichende Ansichten zur Darstellung zu bringen. Die Schriftleitung.

sah ein, dafs er nicht mehr in die Zeit pafste. In den fünfziger und sechziger Jahren war ein weiterer Fortschritt im gewerblichen Leben geschehen; Agrikultur, Mathematik und vor allem die Naturwissenschaften hatten gewaltige Fortschritte gemacht; Handel und Gewerbe hatten einen ungeahnten Aufschwung genommen. So mufste der Geburtsadel viele Rechte an einen neuen Adel, den Adel des Goldes, des Kapitals abtreten. Der reiche Bürgerstand, der meist dem Fortschritte, dem Liberalismus, huldigte, hatte sehr an Ansehen gewonnen, ja so sehr, dafs er Ende der sechziger Jahre die Majorität im Abgeordnetenhause hatte. Dazu kamen die Erfolge auf den Schlachtfeldern von 1866; nicht zum mindesten war dabei die Volksschule beteiligt gewesen, hatte doch König Wilhelm in der Allerhöchsten Kabinettsordre vom 30. August 1866 »der preufsischen Volksschule und ihren Lehrern den tiefempfundenen Dank für den Sr. Majestät und dem Vaterlande geleisteten Beistand« ausgesprochen. Und der Kriegs- und Kultusminister hatten in einem Immediatberichte dem Könige freudig bekannt, »dafs Ew. Kgl. Majestät Armee, die jetzt gekämpft und gesiegt habe, durch die preufsische Volksschule hindurch und aus derselben hervorgegangen sei.« (Jütting, die ungenügende Besoldung der preufsischen Volksschullehrer S. 68 und 69.) Als nun die deutschen Herren 1870/71 auf den Schlachtfeldern in Frankreich noch grofsartigere Erfolge erzielten, da war der Sieg des kräftig entwickelten Bürgertums vollständig und alles, was in der Zeit von 1848—1871 unternommen war, dem freien Streben des Bürgertums entgegenzutreten, war vergebens gewesen. Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung ging Hand in Hand eine neue Belebung des Sinnes für Kaiser und Reich und ein Streben nach besserer Bildung. Im politischen wie bürgerlichen Leben pulsierte ein anderer Geist. Aus diesem Grunde war von Mühlers Stellung eine gefährdete. Aber seinen Sturz beschleunigte der Kampf zwischen Staat und Kirche, den man mit dem wohlklingenden Namen »Kulturkampf« bezeichnete. In Rom war am 10. Juli 1870 das Dogma von der Unfehlbarkeit des Papstes verkündet. Wie sehr dieses in Preussen bei seiner aus Protestanten und Katholiken bestehenden Bevölkerung nachteilig wirken mufste, sah Bismark sofort ein; er erkannte, dafs bei der vorzüglichen Zucht, die in religiösen Sachen in der katholischen

Kirche herrscht, sich die katholischen Geistlichen zu einem Staate im Staate zusammenthun würden. Darum hob er die »Abteilung für die katholischen Angelegenheiten« im Kultusministerium auf, zumal diese schon vorher unter von Mühler fast allein das Interesse Roms, nicht aber Preufsens wahrgenommen hatte. Das war der Beginn des Kulturkampfes. Welchen ungeheuren Einflufs die Geistlichen aber bei dem Volke ausübten, wie falsch gehandelt war, dafs man den Geistlichen uneingeschränkt die Schule überliefert hatte, das erkannte man erst im Verlaufe des Kampfes. Um den Geistlichen in Bezug auf die Schulen die Macht aus der Hand zu winden, sollte ein besonderes »Schulaufsichtsgesetz« erlassen werden. Gewifs hat von Mühler dieses nicht gern gethan; er schlug mit diesem seinen bisher vertretenen Grundsätzen ins Gesicht. In den Motiven zu diesem Gesetzentwurf vom 14. Dezember 1871 sagt er: »Der Staat mufs, um seine Aufgabe an der Schule lösen zu können, die Macht haben, nicht blofs auf der Stufe der Kreisschulinspektion, sondern auch schon auf der der Lokalinspektion mit Organen seiner eigenen freien Wahl eintreten zu können, ohne an die Wahl kirchlicher Oberen gebunden zu sein.« Das war ein anderer Ton, als den von Mühler bisher angeschlagen hatte; dabei konnte er sich nicht wohl fühlen, und er nahm seine Entlassung.

Schon 5 Tage später, am 22. Januar 1872, erhielt der Geheime Ober-Justizrat Dr. Falk seine Ernennung zum Kultusminister. Er war seit 1867 Vortragender Rat im Justizministerium, seit 1871 Regierungs-Bevollmächtigter beim Bundesrate gewesen und stand damals im 45. Lebensjahre. Wenngleich bei seiner Berufung zunächst der bevorstehende Kulturkampf ausschlaggebend war, so war er doch schon lange als ein Lehrerfreund bekannt, der Schule und Lehrerstand mit einem warmen Herzen gegenüberstand. Man wufste von ihm, dafs er ein äufserst tüchtiger Jurist war, von grofsem Scharfblick, hoher Einsicht, ohne Vorurteil, von klarem Blick für die Bedürfnisse seiner Zeit, nicht engherzig für die Sache einer Partei oder Konfession begeistert, sondern einem gesunden Fortschritte huldigend. Darum wurde er auch von den Lehrern mit Freuden begrüfst; kein anderer Kultusminister ist je von allen, die eine gesunde Volkserziehung wünschten, so froh begrüfst worden;

keinem ist von vornherein ein solches Vertrauen entgegengebracht worden. Und er hat dieses Vertrauen auch gerechtfertigt. Zwar hat er sich während seiner Thätigkeit als Minister viele Feinde zugezogen; er ist geschmäht und verdächtigt worden; aber der Lehrerschaft und der Schule wird sein Name unvergeſslich sein, ist es ihm doch gelungen, das Schulwesen ein gutes Stück zu fördern, das jahrzehntelang Versäumte in vielem nachzuholen, den rückwärts rollenden Schulwagen nicht nur aufzuhalten, sondern sogar um eine bedeutende Strecke vorwärts zu bringen. Dieses Verdienst können ihm selbst seine gröſsten Feinde nicht rauben. Zwar ging er manchen Schulfreunden, die zu arg vorwärts drängten, zu langsam vor, nahm nach ihrer Meinung zu viel Rücksicht auf die anderen Parteien und die Zeitverhältnisse; doch hat die Volksschule unter seinem Ministerium unendlich gewonnen, wenngleich er die Wünsche der Radikalen und Idealisten unter den Schulfreunden nicht zu befriedigen vermochte. Zwei Thatsachen waren es, die die »Ära Falk« kennzeichnen, sie zu einer »hohen Zeit« für das preuſsische Schulwesen machen: die erste war die Schaffung des von Mühler eingebrachten, aber nicht mehr erledigten »Schulaufsichtsgesetzes«, die zweite der Erlaſs der »Allgemeinen Bestimmungen«.

Durch das trotz des Protestes von ultramontanen und evangelischen Geistlichen, sowie von Konservativen angenommene Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 erhielt der Staat das alleinige Hoheitsrecht auf die Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens. Alle Lokal- und Kreisschulinspektoren führen seitdem ihr Amt allein im staatlichen Auftrage. Das war eine groſse und für die Folgezeit wichtige That Dr. Falks. Er brachte den schon im § 9 des Allgemeinen Land-Rechts aufgestellten Grundsatz, daſs die Leitung der Schulen dem Staate gehöre, wieder zur Geltung; damit war wenigstens im Prinzip ausgesprochen, daſs die Schule von der geistlichen Aufsicht befreit sein sollte. Und die Folgen dieses Gesetzes zeigten sich bald. Zuerst ging Falk an der Hand desselben in solchen Gegenden vor, wo die Geistlichen sich der Hoheit des Staates nicht fügen wollten, also zumeist in katholischen, da die Geistlichen dieser Gegenden sich besonders gegen den Staat widerspenstig zeigten. Auch manche evangelische Geistliche, denen

im allgemeinen die Kreis- oder Ortsschulaufsicht blieb, wollten diese im Namen und Auftrage des Staates nicht weiter führen. An ihre Stelle traten die weltlichen, im Hauptamte stehenden Kreisschulinspektoren; ihre Zahl betrug bis 1878 im ganzen 172; sie hat im Laufe der Zeit auf 300 ungefähr sich erhöht. So machte Falk den Anfang zur Selbständigkeit der Schule. An die Stelle der nebenamtlichen, nicht fachmännischen Aufsicht trat die hauptamtliche, oft auch fachmännische. Und wenn schulfreundliche Heifssporne dem Minister den Vorwurf machten, dafs er nicht weit genug gegangen sei und die hauptamtliche Kreisschulaufsicht sogleich überall durchgeführt habe, so mufs man erwägen, dafs er genug an dem Widerstande der katholischen Geistlichkeit zu bekämpfen hatte, als dafs er auch noch die evangelische hätte absichtlich reizen sollen. Dazu spielte auch dabei die Kostenfrage eine grofse Rolle. In einem Punkte allerdings ist er nicht konsequent genug gewesen, nämlich in der Besetzung der Kreisschulinspektionsstellen mit Volksschullehrern; zwar war von ihm die Rektorprüfung geschaffen, und noch nicht viele hatten anfangs dieselbe bestanden; aber unter den alten Lehrern waren gewifs genug bewährte, die das Amt gut ausgefüllt hätten.

Die zweite grosse That Falks war das Begräbnis der Regulative und der Erlafs der »Allgemeinen Bestimmungen«. Sollte es im preufsischen Schulwesen vorwärts gehen, so mufsten die Regulative fallen und andere zeitgemäfsere Bestimmungen an ihre Stelle gesetzt werden. Selbst Geheimrath Stiehl sah ein, dafs eine Änderung nötig war. Er sagte in der schon erwähnten Schrift: »Meine Stellung zu den 3 preufsischen Regulativen«, in der er seine bisher von ihm verfolgte Schulpolitik zu rechtfertigen sucht: »Was die Zukunft betrifft, so kann und mufs eine Abänderung in dem bisherigen System der preufsischen Lehrerbildung angeraten werden«. Selbst er erkannte, dafs »in den letzten Dezennien das gewerbliche Leben und die Agrikultur Fortschritt gemacht und die Resultate der Wissenschaft, namentlich der Mathematik und Naturwissenschaften« mehr beachtet werden müfsten. Aber er fühlte, dafs er nicht am Platze wäre, solche Abänderungen durchzuführen. Er bat um seine Entlassung. Da aber Falk auf dem Schulwesen, besonders was die interna betraf, noch zu sehr homo novus war, so blieb

Stiehl noch einige Monate im Amt; Falk wollte seine Erfahrung nicht missen. Um sich ein Bild dessen zu verschaffen, was für die Schule wünschenswert wäre, berief Falk eine Konferenz von Sachverständigen nach Berlin. In der Zeit vom 12. bis 20. Juni 1872 fand diese statt. Ihre Aufgabe sollte sein, eine Revision und Kritik der bestehenden Verhältnisse des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens vorzunehmen. Mit Falk waren es 28 Männer, die sich zusammenfanden. Genannt seien Dörpfeld, Kellner, Bock, Schorn, Wetzel. Es waren 6 Schulräte, 5 Seminardirektoren, 2 Volksschullehrer (Bohm und Dörpfeld), 7 Landtagsabgeordnete oder Beamte, 8 Mitglieder des Ministeriums. Sie gehörten den verschiedensten politischen, religiösen und pädagogischen Richtungen an. Unter ihnen waren 23 Evangelische und 5 Katholiken; die Verfechter des alten Kurses im Schulwesen hatten entschieden das Übergewicht. Die Sorge der liberalen Minderheit mufste es deshalb sein, ihre Anschauungen und Wünsche energisch zu vertreten, wenn sie nicht von der Majorität erdrückt werden wollten. Und die Gegensätze platzten scharf aufeinander. Wenn es zu Abstimmungen gekommen wäre, so wären die fortschrittlich gesonnenen Mitglieder stets in der Minorität gewesen. Aber der Minister erklärte von vornherein, dafs Abstimmungen nicht stattfinden sollten, dafs es ihm nur darauf ankomme, die Erfahrungen von praktischen Schulmännern, sei es Lehrerbildnern oder Schulaufsichtsbeamten, von Männern in verschiedenen Berufs- und Wirkungskreisen kennen zu lernen. »Von förmlichen Abstimmungen und Feststellungen, von Majoritätsvoten könne keine Rede sein, so sehr erwünscht es auch sein werde, wenn jedes Mitglied seine Auffassungen über die einzelnen Fragen kundgebe.« (Protokolle der Juni-Konferenz. Centralblatt 1872. S. 385 bis 425). Doch gab es stürmische Sitzungen genug; hier äufserten sich Verfechter der alten, dort energischste Vertreter der neuen Ansichten. Lange, schöne Reden wurden gehalten; aber eine Einigung fand sehr selten statt; darum mufste auch das Resultat dieser Versammlung traurig genug sein. Seinen Zweck aber hatte Falk erreicht; er hatte sich informiert. Ein eigentümliches Geschick wollte es, dafs Stiehl bei dieser Konferenz Referent sein mufste; so mufste er sich selbst die Grabrede halten; denn als eine Begräbnis-Feierlichkeit mufs diese Konferenz angesehen werden.

Falk liefs die Protokolle derselben im Centralblatt pro 1872 abdrucken, richtete sich aber wenig nach denselben. Und das war verständlich genug. Falk wollte das Schulwesen vorwärts bringen; sollte er da den Rat der Männer befolgen, die das Schulwesen nicht gefördert hatten? Mit Recht sagt darum Lüttich in der »Freien deutschen Schulzeitung«: »Wenn ein neuer Baumeister sieht, dafs seine Vorgänger den Karren verfahren haben, so wird er nicht leicht diejenigen, welche dabei wacker mitgeholfen, in der Verlegenheit zu Rate ziehen. Dieses Gleichnis mag, wie jedes, etwas hinken, aber doch nicht so sehr, dafs es nicht lehrte, es sei nicht gut gewesen, Männer bei der Reorganisation zu Rate zu ziehen, die jahre-, ja jahrzehntelang eine Mifsverwaltung durch ihre stillschweigendes Sichfügen moralich gutgeheifsen haben.« (Jahrgang 1872. S. 321). Nach der Konferenz ging Stiehl auf Urlaub, von dem er nicht mehr wiederkam. An seine Stelle berief Falk Dr. Schneider als Hilfsarbeiter ins Ministerium.

Wer war Dr. Schneider? Er war ein Studiengenosse von Falk, seit 1870 Seminardirektor in Berlin und stand im 46. Lebensjahre. Als sein Name zum erstenmal in den Zeitungen genannt wurde, stutzte man. Niemals vorher war er in die gröfsere Öffentlichkeit gedrungen. In pädagogischen und kirchlichen Kreisen allerdings war er bekannt genug. Als Lehrer ging Dr. Schneider der höchste Ruhm voraus; er wufste die Seminaristen durch seinen Unterricht vorzüglich zu fesseln. »Mit der gröfsten und dankbarsten Anerkennung sprechen die von ihm gebildeten Lehrer von ihm, der sie nicht zum mechanischen Lehrverfahren dressirte, sondern die Denkkraft seiner Zöglinge nach allen Seiten anregte, in ihnen Liebe zum Lernen und den Trieb zu eifrigster Fortbildung erweckte«. (Freie deutsche Schulzeitung S. 209). Auf kirchlichen Versammlungen hatte er zu verschiedenen Malen in höchst anregender Weise gesprochen. Man wufste auch, dafs er ein fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller war. Genannt seien von seinen Werken: »Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschem und französischem Boden«, »Aufgabe und Ziel der einklassigen Volksschule«, »Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preufsen«, »Claus Harms, ein Lebensbild«, »Gotthilf Heinrich Schubert, ein Lebensbild« u. a. m. Allerdings wurde manchen seiner Schriften nachgesagt, dafs sie

eine gewisse Verwandtschaft und Neigung zu der von Stiehl vertretenen pädagogischen Richtung zeigten. So kam es, dafs ihn alle Parteien, die Konservativen wie Liberalen, die Strenggläubigen wie die freieren Richtungen, als zu sich gehörig betrachteten, und geleugnet kann nicht werden, dafs die Liberalen mit einer gewissen Besorgnis in die Zukunft schauten. So schrieb die »Freie deutsche Schulzeitung, Jahrgang 1872, S. 241: »Durch wen ist Herr Schneider von Stelle zu Stelle weiter befördert worden? Durch Herrn Geheimrat Stiehl! Wann und wo und wie hat Herr Schneider bezeugt, dafs er der Pestalozzischen Schule angehört? Derselbe weifs es gewifs selbst nicht, weil er eben nur der Regulativ-Schule angehört. Durch ein Wort, in einer grofsen Versammlung einmal für Pestalozzi gesprochen, wird man kein Pestalozzianer, wenn ein solches Wort wirklich auch schon früher gesprochen sein sollte.... Nimmt Dr. Schneider wirklich Herrn Stiehls Stelle ein, so haben wir nach seiner ganzen Vergangenheit eben nur einen neuen »Stiehl« mit einem alten Instrumente, wovor uns der Herr Minister bewahren wolle!« Aber sie hatten sich alle getäuscht; in der That schlofs er sich keiner Richtung einseitig an. Bald zeigte er, dafs er die Fortschritte der Neuzeit wohl verstanden hatte, ohne dabei das Gute, das die frühere Zeit geschaffen hatte, zu verkennen. Dazu war er eine tüchtige, äufserst strebsame Arbeitskraft, von grofsem Geistesgaben, reicher Erfahrung, ungewöhnlich grofsem Wissen, ein vorzüglicher Redner. So wurde er der vertraute Ratgeber seines Ministers, war er doch ein Fachmann, der das Schulwesen von Grunde aus kannte. Unter Falk ist er ohne Zweifel als die Seele des Ministeriums, soweit das Volksschulwesen in Betracht kam, zu betrachten.

Das Mifstrauen von liberaler Seite schwand bald. Am 15. Oktober 1872 erschien das ureigenste Werk Dr. Schneiders: »Die Allgemeinen Bestimmungen, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen«. In fünf Abschnitten finden sich hier Bestimmungen über Einrichtung und Ziel der Volksschule, über den Lehrplan der Mittelschule, das Präparandenwesen, die Lehrordnung und den Lehrplan der Seminare, die Mittelschullehrer- und die Rektorenprüfung. In ihnen hatte Dr. Schneider die Resultate der erwähnten Junikonferenz, vor allem die dabei gestellten Anträge

der liberalen Minorität verwertet. So mufste denn sein Werk einen bedeutenden Fortschritt, eine Förderung der Schule und des Lehrerstandes bilden, mufste seinen Namen in der Entwickelungsgeschichte des preufsischen Volksschulwesens unsterblich machen. In ihnen ist dazu das Gute, das in den Regulativen in pädagogischer Beziehung enthalten war, durchaus auch verwertet. Der preufsische Schulwagen wurde durch die »Allg. Best.« um eine gute Strecke vorwärts geschoben, bilden sie doch gleichsam ein neues Gesetzbuch für die Arbeit in der Schule, den Beginn einer neuen Zeit, den Bruch des Bannes, der über 2 Jahrzehnte Preufsens Schule und Lehrerstand gedrückt hatte, einen vollkommenen Systemwechsel. Und Dr. Schneider war sich wohl bewufst, dafs der Erlafs dieser Bestimmungen eine That war, die von weitgehendstem Einflusse sein musste. Ohne Zweifel hatte er erst nach eingehenden Konferenzen mit dem Minister Dr. Falk, um auch in allen Stücken seiner Zustimmung sicher zu sein, diese Bestimmungen so gefafst, wie sie eben vor uns liegen. Gewifs hat er den Minister so manchmal darauf aufmerksam gemacht, dafs seine Unterschrift unter dieselben einen Wendepunkt im Schulwesen bedeutete. Aber Dr. Falk war ein Freund des gesunden Fortschrittes, und darum zögerte er nicht, seinen Namen unter diese eine neue Grundlage für die preufsischen Schulen bildenden Bestimmungen zu setzen.

Die Wirkung auf die Lehrerschaft war eine schier wunderbare! Mit Recht sah sie die Allg. Best. als einen Triumph der entwickelten deutschen Pädagogik an. Der langjährige Kampf gegen die Regulative war zu einem siegreichen Ende geführt. In Lehrerversammlungen, wie in Lehrer- und politischen Zeitungen gab sich grofse Freude und innere Befriedigung kund. Ein neues Leben, ein frischer Geist, ein fröhlicher Zug erfafste die Lehrer. Allgemein sahen sie dieselben als ein Zeichen einer schöneren Zeit an. Der Satz: »Das Regulativ vom 3. Oktober 1854 und dessen spätere Ergänzungen, insbesondere die Erlasse vom 19. November 1859 und vom 16. Februar 1861« und die ähnlich lautenden Sätze für das Präparanden- und Seminarwesen »sind aufgehoben«, brachten ein tiefes Gefühl der Befriedigung hervor. Aber nicht nur herrschte Jubel über das Begräbnis der Regulative, vielfach war ja schon die Zeit über dieselben stillschweigend hinwegegangen. Vielmehr war es

noch das Gefühl der Hoffnung auf eine schönere Zukunft, das sich in dieser Zeit Bahn brach. Diese That Falks und Schneiders sollte vor allem die Anwartschaft auf weitere Schritte sein. Immer wieder und wieder wurden die 64 Seiten des dünnen Heftchens gelesen. Wo nur Lehrer zusammenkamen, lenkte sich das Gespräch auf diese neuen Bestimmungen. Sie waren gleichsam ein Frühlingswehen im Herbste, schafften wiederum Begeisterung für die schwere Unterrichts- und Erziehungsaufgabe, forderten zur tüchtigen Arbeit an den Kindern auf und bewirkten einen engeren Zusammenschlufs der Lehrer zur gemeinsamen Erhöhung der Lehrerehre und Lehrerinteressen. Lehrer, die sich fast nie um die anderen gekümmert hatten, traten aus ihrer Vereinsamung hervor, stellte doch die Behörde grofse Anforderungen an die Schule, höhere Ziele für die Arbeit, behandelte sie doch die Schularbeit als eine wichtige Angelegenheit, den Lehrerstand als einen hochwichtigen, die Lehrarbeit mit Wertschätzung, die Lehrerbildung mit Sorgfalt. Das Vertrauen, das die Lehrer ehrte, wurde aber auch von den Lehrern wieder geehrt. Jeder fühlte sich verpflichtet, seine ganze Kraft im Interesse der Schule einzusetzen, mit Begeisterung, Kraft und Nachdruck zu arbeiten, um auch einen Erfolg wirklich aufkommen zu sehen. Die Namen Falk und Schneider galten und gelten den Lehrern als die Hoffnungs- und Leitsterne für den Fortschritt des Schulwesens, und Männer, die diese Frühlingsgabe im Herbste 1872 miterlebt haben, erinnern sich mit Freuden der frisch-fröhlichen Bewegung, die damals die preufsische Lehrerschaft erfafste, zählen diese Tage zu den schönsten ihres ganzen Lebens und schöpfen aus ihnen Mut, wenn Schatten diese hellleuchtende Sonne der Begeisterung verdunkeln wollen.

War schon darin eine Förderung der Schule und Lehrerschaft zu erkennen, dafs die hauptamtliche Kreisschulaufsicht an vielen Orten eingeführt wurde, sowie dafs eine neue Begeisterung den Lehrerstand für die ihm obliegende Arbeit erfafste, so kam dazu, dafs der »Elementarlehrer« und »Schulhalter«, wie in den Regulativen die Lehrer oft genannt wurden, jetzt zum »Volksschullehrer« wurde. Und wahrlich! Dieser neue amtliche Titel ist viel bezeichnender, finden doch in den Volksschulen ca. 95% der Bevölkerung ihre Bildung. Und was besagt der Titel »Elementarlehrer«? Gewifs lernen die Kinder der

Volksschulen in allen Unterrichtsgebieten die Elemente, die Anfangsgründe; aber ist es in den höheren Schulen, wenigstens in den unteren Klassen, etwa anders? Der verstorbene Geheime Regierungs- und Schulrat Dr. L. Kellner, der früher auch einmal »Elementarlehrer« war, sagt dazu in seinen »Lebensblättern« folgendes: »Es verbindet sich damit die nur halbwahre Vorstellung, daſs der sogenannte Elementarlehrer lediglich die Elemente, d. h. bei den meisten Leuten das ABC und Einmaleins, einzupauken habe. Bedeutet doch auch das lateinische elementa bei den späteren Schriftstellern geradezu das Alphabet. Man sehe aber nur unsere heutigen Lehrpläne an, selbst die der einfachsten Landschule, um sich zu überzeugen, daſs die neuere Volksschule doch entschieden etwas mehr bietet, als die bloſsen Anfänge des Wissens und Könnens. Jedenfalls pflegt sich mit der Bezeichnung »Elementarlehrer« leicht der Begriff des Niedrigen, Geringfügigen oder Handwerksmäſsigen, sowohl in subjektiver als objektiver Beziehung, zu verknüpfen, und in schmeichelhafter Absicht dürfte sie überhaupt wohl selten gebraucht werden. Der Mann ist ja eben nur Elementarlehrer und dadurch schroff von jenen unterschieden, welche an höheren Anstalten unterrichten, obgleich doch zweifelsohne derjenige, welcher mensa und amo einübt, gleichfalls zeitweilig Elementarlehrer ist, eben weil er buchstäblich elementa lehrt. . . . . Aber auch hiervon abgesehen, immerhin bleibt der Begriff »Elemente« sehr verschieden. Es kann einer ein sehr dickleibiges Buch schreiben und es doch als Elemente der Wissenschaft bezeichnen. Ich verachte keine jener Richtungen, schätze vielmehr eine jede nach Verdienst, aber das eine will ich hier nur sagen, daſs ich den Elementarlehrer gerne und für immer mit dem Volksschullehrer vertauscht sehen möchte. Seine Schule ist die Bildungsstätte für den gröſsten Teil des Volkes und gehört dem Volke; er selbst steht mitten unter diesem und gehört ihm mit seiner ganzen Person. Das Wort giebt den Begriff, wie der Begriff das Wort, — darum noch einmal: Volksschullehrer!« (S. 35 und 36). Darum war die in den Allg. Best. gewählte Bezeichnung »Volksschullehrer« ohne Zweifel als eine die Thätigkeit des Lehrers treffendere zu bezeichnen und hat dazu beigetragen, das Ansehen des Lehrers zu erhöhen.

Bevor wir nun die einzelnen Bestimmungen durchgehen,

seien vorher noch drei Punkte näher betrachtet: die Gesetzmäfsigkeit, der Ton und das pädagogische Prinzip der Allg. Best. Was zunächst die Gesetzmäfsigkeit betrifft, so sind sie hierin ganz den Regulativen gleich; wie dort von den liberalen Parteien betont wurde, dafs ein Minister nicht das Recht habe, solche tief einschneidenden Bestimmungen zu treffen, dafs vielmehr das ganze Staatsministerium hätte mitwirken müssen, dafs es noch besser gewesen wäre, wenn dabei die beiden Parlamente gefragt wären, so geschah es hier von klerikaler, evangelisch-orthodoxer und konservativer Seite. Aber man mufs beachten, dafs durch den Erlafs der Regulative ein Präcedenzfall geschaffen war, Falk also nur das that, was damals von den jetzigen Gegnern gutgeheifsen war.

Der Ton in den Allg. Best. gefiel durchweg. Es war nicht der in den Regulativen beliebte salbungsvolle, frömmelnde, der dazu oft noch an Dunkelheiten litt, sondern der geschäftsmäfsige, klare nüchterne Behördenstil, bei dem kein Wort zu viel gesagt war. Kurz, bestimmt, nur das zur Sache Gehörige angebend, ist er jedenfalls kleidsamer für eine Ministerialverfügung. Ohne Phrasen, in einfacher, gesetzgeberischer Sprache stellen die Allg. Best. in grofsen Zügen das Ziel fest, dessen Erreichung in allen Anstalten erstrebt werden solle, geben sie die Gesichtspunkte, die Wege an, nach denen in jedem Unterrichtsfache zu arbeiten wäre. »In allem, was sie schlicht, knapp und klar sagten, kurz und bestimmt forderten und überzeugend begründeten, zeigte sich eine tiefe Einsicht in die erziehlichen Bedürfnisse der Zeit, eine umfassende Kenntnis aller nationalen und pädagogischen Strebungen und Strömungen, ein scharfer Blick und ein klares Urteil für das Ganze, wie für das Einzelne und eine meisterhafte Gestaltungskraft. Das waren die Eigenschaften des Ministers wie seines Geheimrates, die sich in der klassischen Urkunde vom 15. Oktober 1872 abspiegelten.« (Polack, Rheinische Blätter. 71. Jahrgang. Heft V.) Und lag darin nicht auch ein wichtiger Fortschritt gegen die Vorzeit?

Wie wir früher gesehen, war der Zweck des Pestalozzi-Diesterwegschen Systems die Individual-Erziehung, der der Regulative die sociale Erziehung, die sich in der Praxis fast allein zur religiös-nationalen gestaltete. Ein bestimmter klarer Ausspruch über die Aufgabe der Volksschule, das pädagogische

Prinzip, findet sich in den Allg. Best. nicht, und von mancher Seite ist dieses als ein Mangel angesehen worden, weil darin die Gefahr liegt, dafs die Volksschule »bezüglich ihrer Aufgabe und Richtung stets dem wechselnden Unterrichtsminister unterworfen ist.« (Deutschmann, Die Schul-Ära Falk S. 107). Vielmehr enthalten sie eine Menge von einzelnen, auf Erfahrung beruhenden Bestimmungen, die äufserst praktisch sind und eine bestimmte Grundansicht nicht verkennen lassen. von Gossler hat in dem von ihm dem Landtage vorgelegten Unterrichtsgesetze vom Jahre 1890 die Aufgabe der Volksschule also bestimmt: »Aufgabe der Volksschule ist die religiöse, sittliche und vaterländische Bildung der Jugend durch Erziehung und Unterricht, sowie die Unterweisung derselben in den für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten.« Wenn wir an dieser also festgesetzten Aufgabe der Volksschule die Allg. Best. prüfen, so werden wir finden, dafs sie derselben, ohne dafs sie in ihnen ausgesprochen ist, vollkommen gerecht werden; allerdings tritt in ihnen die »Unterweisung für das bürgerliche Leben« mehr hervor, doch ist dieses nur äufserlich der Fall; die religiöse und nationale Erziehung sind durchaus nicht vernachlässigt. Und dafs Dr. Schneider die bürgerliche Brauchbarkeit schärfer betonte, lag an der Zeit; war doch, wie früher gezeigt, ein grofser industrieller Fortschritt, ein ungeahnter wirtschaftlicher Aufschwung zu spüren. Für diesen so scharf geführten »Kampf ums Dasein«, der allerdings auch manche schlechte Folgen zeitigte, mufste auch schon die Jugend gebildet werden; daher erklärt sich die straffere Betonung der Bildung für das bürgerliche Leben. Darum legten die Allg. Best. auch wieder das nötige Gewicht auf die Verstandesbildung, allerdings nicht in dem Mafse, wie die ideal angehauchte Diesterwegsche Richtung sie forderte; andererseits vernachlässigten sie auch die von den Regulativen geforderte kirchlich-nationale Bildung nicht. So verband Schneider die Erziehungsprinzipien Diesterwegs und von Raumers, beide in rechter Weise auf das richtige Mafs beschränkend, mit der für die Zeit nötigen bürgerlichen Brauchbarkeit. Und das bedeutete unzweifelhaft eine Förderung der ganzen Schul- und Volks-Erziehung.

Betrachten wir jetzt nacheinander die obengenannten fünf Abschnitte der Allg. Best., zunächst den, der von der Volks-

schule handelt! Hier galt es zunächst, Bestimmungen über rein äufserliche Dinge zu treffen, über normale Schuleinrichtungen, Einrichtung und Ausstattung des Schulzimmers, die unentbehrlichsten Lehrmittel, die Maximalzahl der Kinder und Gliederung der Volksschule. Bestimmungen dieser Art waren, mit Ausnahme von normalen Schuleinrichtungen, in den Regulativen gänzlich unterlassen. Stiehl hatte bei seiner Verordnung stets nur die einklassige Volksschule im Auge gehabt, hatte nur solche einrichten lassen. So kam es, dafs vor 1872 es etwa siebenmal so viele einklassige als mehrklassige Schulen gab (heute nur noch dreimal so viel), weil eben die einklassige Schule als normal angesehen wurde. Nur in den Städten fanden sich mehrklassige, meist allerdings nur dreiklassige Schulen, und doch hätten diese oft 6 bis 8 Klassen haben können; aber es galt damals als ein erstrebenswertes Ziel, nur einklassige Schulen zuzulassen, war doch dabei am leichtesten die allgemeine Bildung des Volkes auf einer niedrigen Stufe zu halten. Da bestimmten die Allg. Best. im § 1: »Normale Schuleinrichtungen sind die mehrklassige Volksschule, die Schule mit 2 Lehrern und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule oder die Halbtagsschule ist«. Daraus war ersichtlich, dafs als Normalschule, als erstrebenswert die mehrklassige Schule hingestellt war. Damit erhielten die Gemeinden das Recht, die Schulen ganz nach ihren Wünschen und Bedürfnissen einzurichten. Natürlich konnten die einklassigen Schulen nicht abgeschafft werden, aber die Allg. Best. liefsen es klar erkennen, dafs überall, wo es irgend möglich war, mehrklassige Schulen eingerichtet werden sollten. Die einklassigen Schulen aber entsprechen wiederum oft den Bedürfnissen der Gemeinden. Zu einer zweiklassigen ist die Schülerzahl wohl zu gering; dazu ist auch Rücksicht auf die weiten Wege zu nehmen, die von den Kindern bis zur Schule zu machen sind. Wie sicher werden dazu die kleineren Schüler von den gröfseren begleitet und vor Unfall beschützt! Die als Normalschule zugelassene Halbtagsschule ist allerdings oft angegriffen worden; doch ist auch hier die Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse mafsgebend gewesen. Die Schülerzahl ist zu einer zweiklassigen Schule noch nicht grofs genug, und doch wäre die einklassige überfüllt. Da ist gewifs ein gröfserer geistiger Gewinn für die Kinder zu erwarten,

wenn sie in zwei Klassen, richtiger in 2 Abteilungen unterrichtet werden. »Dazu wird das Minus an Lehrstunden, welches bei einer Lehrkraft die einzelne Klasse erleiden mufs, reichlich aufgewogen dadurch, dafs der Lehrer ungestörter seinen Unterricht bestimmten Alterstufen anpassen kann und zum Zwecke einer individuellen Behandlung eine geringere Schülerzahl vor sich hat«. (Freie deutsche Schulzeitung. 1872 S. 417). In den gröfseren Orten, vor allem in den Städten, wurden sogleich mehrklassige Schulen gegründet. Wieviel Klassen sollten dieselben zählen? Zum mindesten gehören dazu 3 Klassen, sollte doch jede Schule eine Ober-, Mittel- und Unterklasse haben. Als höchste Entwickelung schien anfangs die sechsklassige Schule zu gelten, von der auf jede Stufe 2 Klassen kommen. Und thatsächlich finden sich in gröfseren Orten vielfach solche Schulen. Dafs der Minister diese gewünscht hat, geht nicht nur aus dem § 12 der Allg. Best. hervor, in dem sie ausdrücklich erwähnt werden, sondern noch vielmehr aus der als Ergänzung zu den Allg. Best. geltenden Ministerial-Verfügung vom 29. November 1873. In dieser lautet es: »Als die entsprechendsten Einrichtungen erscheinen die dreiklassige Volksschule, wo jeder Stufe eine Klasse, und die sechsklassige, wo jeder Stufe 2 Klassen zugewiesen sind. Hiernach ist eine bis zu 6 Klassen erweiterte Volksschuleinrichtung nicht blofs zulässig, — das war auch schon vor dem Erlafs der Allg. Best. der Fall — sondern sie ist erstrebenswert«. Aber auch hier ist, namentlich seit 1878, die Zeit schon weiter gegangen. Wir finden in vielen Städten schon sieben-, ja achtklassige Volksschulen. Zwar hat es Regierungen gegeben, die sich streng nach den Allgemeinen Bestimmungen richteten und diese Schulen nicht zulassen wollten, weil sie in ihnen oder dem eben erwähnten Ministerial-Reskript nicht genannt seien. Aber mit demselben Rechte, mit dem 5 klassige Schulen zugelassen waren, trotzdem von ihnen nicht in den Allg. Best. die Rede ist, können auch die sieben- oder achtklassige Schule gebildet werden. Höher hinauf würde es dann so wie so nicht gehen, weil die Schulzeit 8 Jahre umfafst. Welche Einrichtung nun vorteilhafter ist, ob die sieben- oder achtklassige Schule, hängt nur von der Kinderzahl ab; finden sich für die achte Klasse noch Kinder, so ist gewifs kein Grund vorhanden, warum sie nicht gebildet werden sollte. In manchen Orten finden sich

gleichsam als Zwischenschulen zwischen Volks- und Mittelschulen noch Bürgerschulen, in denen die Kinder gegen ein geringes Schulgeld von 2 bis 3 Mark in den Volksschulunterrichtsgegenständen unterrichtet werden; fremde Sprachen sind ausgeschlossen. Ob dadurch nicht die Volksschule zur vollständigen »Armenschule« sinkt? Seit 1893 sind diese Bürgerschulen besonders in kleinen Städten aufgehoben, ganz gewiſs zum Vorteil der Volksschulen, weil dadurch gröſsere, bis siebenstufige Schulen gebildet werden konnten; nur in einigen gröſseren Städten bestehen diese Bürgerschulen neben den sechs- oder siebenklassigen Volksschulen mit besonderer Genehmigung des Ministers weiter. — So haben Falk und Schneider durch die Begünstigung der Einrichtung von mehrklassigen Schulen, die doch gewiſs gröſsere unterrichtliche Resultate erzielen, sich das gröſste Verdienst erworben und viel zur Förderung der Schule und der Volksbildung beigetragen.

Der im § 6 der Allg. Best. ausgesprochene Grundsatz, daſs »für mehrklassige Schulen rücksichtlich der oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert« ist, trifft auch die richtige Mitte. Auch hier ist es ganz in das Belieben der Gemeinden gestellt, ob sie die Vorschrift anwenden wollen. Dr. Schneiders Ansicht ist es, daſs die Trennung nach Geschlechtern wünschenswert ist. Aber bekanntlich giebt es viele Pädagogen, die gegen die Trennung sind; daher ist der allgemeine Ausdruck zu erklären.

»Wo an einem Orte mehrere einklassige Schulen bestehen, ist deren Vereinigung zu einer mehrklassigen Schule anzustreben«: Diese im § 7 getroffene Bestimmung ist vielfach, wie wir oben im § 32 gesehen haben, befolgt worden und hat für die Schule nur segensreich gewirkt. Sie war leicht in solchen Gemeinden durchführbar, deren Bewohner fast nur einer Konfession angehören. Anders dagegen lag die Sache in konfessionell-gemischten Gegenden. Hier schuf Falk, um gröſsere Unterrichtsresultate zu erzielen, die mehrklassigen Simultanschulen, und er hat eine gröſsere Anzahl solcher Schulen geschaffen. Allerdings hatte er hierbei den heftigsten Widerstand sowohl der Katholiken, als auch der evangelischen Geistlichkeit zu besiegen. Man warf ihm vor, daſs er die Schule entchristliche, die Religion aus der Schule verbanne; man suchte dem

Volke klarzumachen, dafs ihm die Religion geraubt werde. Die Heifsblütigsten ergingen sich in den wildesten Schmähungen und Verunglimpfungen. Alle Roheiten und Unthaten, die vorkamen, wurden den Simultanschulen zur Last gelegt, sogar das Anwachsen der Socialdemokratie und die Attentate auf den Kaiser Wilhelm. Und doch hatte Falk nur das Beste im Auge; er wollte versöhnend einwirken, wollte die konfessionellen Unterschiede verringern, die verschiedenen Konfessionen mehr miteinander in Berührung bringen und so Achtung voreinander schaffen. Dazu erhielten ja die Kinder gesondert konfessionellen Religionsunterricht; nur in den anderen Gegenständen wurden sie gemeinsam unterrichtet und konnten darum in mehrklassigen Schulen gröfsere Unterrichtsziele erreichen. Seit 1877 mufste er allerdings in der Schaffung solcher Simultanschulen langsamer vorgehen, weil Bismarck, um sich eine Stütze gegen die Socialdemokratie zu schaffen, im Kulturkampf nachliefs. Doch blieben bis zum Abgang Falks die bestehenden Simultanschulen erhalten und haben segensreich für die Entwickelung des Volksschulwesens gewirkt. Das war wiederum ein Verdienst der Allg. Best., das in der Folge wieder zum gröfsten Teil verloren ging, da Kultusminister von Puttkamer viele Simultanschulen abschaffte und ihm Minister von Gofsler hierin folgte.

(Fortsetzung folgt.)

Welche Gründe sprechen für und welche gegen den halbstündigen Unterricht in der Grundklasse?

Von **R. Fromm** in Berlin.

Sobald man in der Geschichte der Pädagogik von einem geregelten Schulunterrichte sprach, sobald man Ordnung und Zeiteinteilung in denselben brachte, war die Stunde der natürlich gegebene Zeitabschnitt für die Behandlung eines Lehrgegenstandes. Man untersuchte nicht weiter, ob er gerade der geeignetste war und ob er sich für alle Fächer und Stufen gleich zweckmäfsig erwies. Im allgemeinen aber mufs man sagen, dafs sich die herkömmliche Einteilung der täglichen Schulzeit in Unterrichtss t u n d e n bewährt hat.

Die in neuerer Zeit immer mehr vertiefte Auffassung von der Wichtigkeit des Schulunterrichts und die Gründung der Pädagogik auf die Physiologie und Psychologie haben dazu geführt, viele Maßsnahmen der Schule rücksichtlich ihrer Wirkung auf den kindlichen Organismus einer Prüfung zu unterziehen. So hat man auch den Übergang des sechsjährigen Kindes aus dem Elternhause in die Schule zum Gegenstande besonderer Beobachtung gemacht. In erhöhtem Maße zog die Hygiene diese Übergangszeit in den Bereich ihrer Forschung. Sie stellte fest, daß die erste Schulzeit des Kindes von Erscheinungen begleitet ist, die seiner leiblichen und geistigen Gesundheit nachteilig sind. In gewissem Grade waren die schädlichen Begleiterscheinungen schon immer vorhanden; doch treten sie in heutiger Zeit stärker auf, weil die fortschreitende Kulturentwicklung das Endziel der Schule und damit auch das der Grundklasse, erhöht und den Lehrer nötigt, den Geist der Kinder energischer in Anspruch zu nehmen. —

Man hat auch die während des ersten Schuljahres erzielten Resultate beobachtet und gefunden, daß ein immerhin nicht kleiner Prozentsatz der Kinder das Ziel der Klasse nicht erreicht und der Erfolg der aufgewandten Mühe nicht entspricht. Die Schule ist sich heutzutage ihrer Verpflichtung, die ihr anvertraute Jugend aufs beste zu schützen und dabei zu fördern, lebendig bewußt. Sie sinnt auf Mittel, den Unterricht so zu gestalten, daß sowohl das Ziel der Schule ohne Nachteil für die Gesundheit der Kinder als auch der Erziehungszweck erreicht werde.

Dabei sind Bedenken gegen die bisherige Dauer der Unterrichtslektionen in der Grundklasse aufgestiegen. Von Schulmännern und Ärzten wird jetzt vielfach gefordert, den Unterricht in halbstündigen Lektionen zu erteilen, die durch eine kleine Pause zu trennen sind. Die Forderung des halbstündigen Unterrichts ist zunächst durch die Rücksicht auf das körperliche Wohlbefinden und Gedeihen des Kindes bedingt. Nach ärztlicher Ansicht erlangt das Kind die für den Eintritt in die Schule erforderliche, körperliche Reife erst mit dem 7. Lebensjahre. Hinsichtlich der Folgen, die der frühere Beginn der Schulpflicht auf den kindlichen Organismus ausübt, sagt Dr. Hartmann: »Durch die frühzeitige und übermäßsige Geistesan-

strengung wird die gesamte Lebensthätigkeit nach dem Gehirn hingeleitet; das aber, was das Gehirn zu viel an Lebenskräften an sich reifst, wird dem übrigen Körper entzogen.« Ähnlich sprechen sich Prof. Dr. Eulenburg und die Preufsische Medizinaldeputation in ihrem Gutachten von 1883 aus.

Berufene Pädagogen und Pfleger der Schule haben ferner die durch den Unterricht bei den Kindern hervorgerufene Ermüdung zum Gegenstande eingehender Untersuchungen gemacht. Im Besonderen haben die nach den verschiedensten Methoden angestellten Ermüdungsmessungen ergeben:[1])

1. Ein jüngerer Schüler ermüdet schneller als ein älterer; ein Kind der Grundklasse kann höchstens 20 Minuten angestrengt aufpassen ein älterer Schüler etwa $^3/_4$ Stunden.
2. Gegen den Schlufs der Arbeit ändert sich die »Qualität« derselben. Es tritt hierbei ein fast umgekehrtes Verhältnis zu Tage. In dem Mafse, wie die Dauer der Arbeit zunimmt, nimmt die Güte derselben ab. Die qualitativ am niedrigsten stehenden Arbeiten wurden am Schlusse eines ununterbrochenen dreistündigen Vormittagsunterrichts geliefert.
3. Die Art der Arbeit ist von dem Einflufs auf die Ermüdungsziffer. Diejenigen Unterrichtsfächer, die sich vorwiegend an den Verstand wenden, wie z. B. Rechenoperationen, ermüden leichter als die, welche mehr das Gemüt ansprechen, wie z. B. eine Unterredung über ein Gedicht.
4. Gleichförmige Thätigkeit ermüdet; der Wechsel erfrischt. Lern- und Denkprozesse, die sich 30 Minuten lang in einer Richtung vollziehen, wie z. B. eine längere katechetische Entwicklung oder halbstündiges Üben (Einmaleins, Namenreihen) ermüden schneller als solche, bei denen Abwechselung herrscht.
5. Die Unterbrechung des Unterrichts durch Pausen ist von günstigstem Einfluss auf denselben. Ein Unterricht, der durch gar keine oder nur durch einige ganz kurze Pausen unterbrochen wurde, führte zu völliger geistiger Erschöpfung; im andern Falle, d. h. bei Ruhepausen von 10—15 Minuten nach $^1/_2$ und 1 stündigen Lektionen, war die Ermüdung eine erheblich geringere. Ja es wurde sogar nachgewiesen, dafs die Arbeitsleistung nach den Pausen höher war als vorher.

[1]) Nach Otto Janke, Über Ermüdung und Ermüdungsmessungen.

Die verlorene Zeit wurde durch die erhöhte Leistungsfähigkeit reichlich aufgewogen.

Da nun die Schule das Kind zu einer Zeit aufnimmt, wo es noch nicht die Reife für die Schule hat, so empfiehlt sich somit mit Rücksicht auf diese eben angeführten Feststellungen die Ansetzung halbstündiger Unterrichtslektionen.

Es sprechen aber noch andere Gründe dafür: Der menschlichen Natur sind die Triebe eigentümlich; sie sind berechtigt, und die Schule hat daher die Pflicht, sie bei Erziehung und Unterricht zu berücksichtigen. Beim kleinen Kinde ist der Bewegungstrieb besonders lebhaft, er ist ein Zeichen seiner Gesundheit. Jeder Lehrer macht die Erfahrung, dafs sich die Kleinen wohl von dem neuen Stoffe die erste halbe Stunde fesseln lassen. Dann aber kommt »der Mahn- und Bittruf der Natur«, die geistige Thätigkeit einzustellen. Der Bewegungstrieb verlangt sein Recht. Die Kinder werden unruhig, rücken hin und her und fangen an zu sprechen. Da aber, wie Pestalozzi sagt, Stille das erste Geheimnis einer Schulanstalt ist, so sieht sich der Lehrer, um dieselbe zu erzielen, gezwungen, allerlei disciplinarische Mittel anzuwenden. »Die andere halbe Stunde beginnt ein Kampf gegen die Schulordnung, die der Erzieher durch Warnung, Drohung und Strafe innehalten mufs, bis das Glockenzeichen beide (Lehrer und Schüler) von der unerquicklichen Arbeit befreit.« Es ist zweifellos, dafs diesem Übelstande durch Ansetzung halbstündiger Lektionen begegnet werden könnte.

Die bis jetzt geltend gemachten Gründe lagen hauptsächlich im gesundheitlichen Interesse des Kindes; aber auch die nicht befriedigenden Erfolge des Unterrichts haben den Blick auch auf den halbstündigen Unterricht gelenkt; auch das Interesse der Schule spricht dafür. Die Zahl der der Unterklasse zugewiesenen Stunden mufs im Hinblick auf die schwachen Kräfte der Anfänger in der Lernarbeit eine beschränktere sein als die für die Mittel- und Oberstufe angesetzte. Der in der Grundklasse zu bewältigende Stoff ist aber recht reichhaltig, die Stunden müssen also, wenn das Ziel erreicht werden soll, gut ausgenutzt werden. Ein Kind kann nun aber nicht, wie nachgewiesen, länger als $^1/_2$ Stunde gespannt zuhören. Eine schriftliche Beschäftigung und dadurch eine Inanspruchnahme seiner Selbstthätigkeit ist, namentlich im 1. Halbjahr, fast nur an den

Deutschunterricht geknüpft. Selbst der Unterricht in den rein technischen Fächern, wie Schreiben und Singen, kann nicht so anhaltend betrieben werden, wie es im Interesse der Aneignung wohl nötig wäre. Ein Kind kann nicht eine Stunde lang singen oder schreiben, die Stunden können also wegen der sich einstellenden Ermüdung nicht so ausgenutzt werden. Erteilt man dagegen den Unterricht in zwei durch eine kleine Pause getrennten, halbstündigen Lektionen, so erreicht man mehr. Versuche haben ergeben, dafs der Erfolg zweier halbstündigen Lektionen grösser war als der einer ganzstündigen.

Die Psychologie lehrt, dafs jede einmal aufgenommene Vorstellung in der Seele beharre und demgemäfs wieder reproduziert werden könne, und zwar geschieht dies, wenn andere Vorstellungen neues Licht über die erste verbreiten oder sie selbst noch einmal durch die Seele geht. Bei kleinen Kindern müssen die Repetitionspausen naturgemäfs kurze sein, und so würde man den Kindern das Lernen erleichtern und die Klasse sicherlich in der Erreichung des Klassenzieles sehr fördern, wenn die Hauptfächer des Unterrichts täglich einmal an das Kind herantreten würden; praktische Versuche (von Zimmermann in Frankfurt a. M. angestellt,) haben den Beweis geliefert, dafs die Kinder bei täglich $^1/_2$ Stunde Rechnen weiter gefördert wurden als in vier ganzen Stunden. Der halbstündige Unterricht giebt das Mittel an die Hand, oft eine Wiederholung eintreten zu lassen. Es empfiehlt sich daher auch aus diesem Grunde die Einrichtung halbstündiger Lektionen für die Praxis der Elementarklasse.

Jede Einrichtung hat Licht und Schatten, ihre Vor- und Nachteile. So läfst sich nicht verhehlen, dafs der Einführung dieses Unterrichts auch Bedenken gegenüber stehen, die wohl der Beachtung wert sind.

Bei dem geforderten Unterricht werden die Kinder halbstündlich von einem Gedankenkreise in den andern versetzt. Wohl erfrischt der Wechsel, er ist, nach Diesterweg, »die Würze des Lebens« und hebt das sinkende Interesse; aber eben so wahr ist es, dafs zu häufiger Wechsel abstumpft. Es liegt die Befürchtung nahe, dafs der Oberflächlichkeit der Kinder nicht gesteuert, sondern die Entwicklung derselben begünstigt werden, dafs nicht Ruhe und Stetigkeit des Geistes das Ergebnis solches Unterrichts sein werde. Doch ist gerade für die Kinder der Grofs-

stadt, die schon durch die überaus mannigfachen Anregungen des Elternhauses und des Volkslebens ungünstig beeinflufst werden, die ruhige, stetige Arbeit von gröfstem Werte für die Hygiene ihres Geistes.

Die Berechtigung des halbstündigen Unterricht begegnet auch Bedenken mit dem Hinweis auf die Thatsache, dafs die meisten Unterrichtsfächer schon in sich selbst genügend Abwechselung bieten. So kann im Schreiblesen die Analyse mit der Synthese, das Lesen der Laute und Wörter mit dem Schreiben derselben abwechseln. Im Anschauungsunterricht bringt das Betrachten des Bildes, das Beschreiben desselben, das Sprechen eines Gedichtchens und das Singen eines Liedchens, als Einzel- oder Chorgesang, den gewünschten Wechsel hervor; im Religionsunterricht kann biblische Geschichte, mit dem Aufsagen eines Gebotes, Spruches, Liedes, dem Singen eines Chorals abwechseln; auch kann der Lehrer hier mehr, wie anderswo, das Gemüt seiner Schüler befruchten. »Es ist unbestreitbar wahr, dafs die Mannigfaltigkeit der Stoffe in der Regel die Abwechslung nicht macht, sondern die Form der Behandlung«. Zum grofsen Teil ist es eben das Geschick des Lehrers, den Unterricht in einem Lehrgegenstand wechselvoll zu gestalten.

Nichts soll in der Schule getrieben werden, das nicht auch nachher zur festen und sicheren Einübung gelange. Obwohl sich diese Vorschrift im allgemeinen auf die Auswahl des Stoffes bezieht, so läfst sie sich auch sehr gut auf jede einzelne Stunde anwenden. In diesem Falle enthält sie die Forderung, dafs jede Lection ein festes, greifbares Resultat haben müsse. Nun wird zwar jeder verständige Lehrer den Stoff in so kleine Teile (methodische Einheiten) teilen, dafs auch in einer halben Stunde noch die Übung eintreten kann, doch läfst sich mancher Stoff z. B. im Deutschen, nicht so zerlegen. Gar zu leicht kann der Fall eintreten, dafs der Lehrer, der z. B. ein Normalwort kurz besprochen, analysiert, den Aufbau synthetisch vollzogen hat und nun den Laut von den Kindern auch schriftlich darstellen lassen will, dazu keine Zeit haben wird. Die festgesetzte Zeit ist verstrichen, ein anderer Stoff soll die Klasse beschäftigen, und die Selbstthätigkeit der Kinder ist nur in beschränktem Mafse — nämlich nur mündlich zur Entfaltung gekommen.

Bei einer abwägenden Betrachtung der Gründe, die für und

gegen die Einführung halbstündiger Lektionen in der Unterklasse sprechen, kann ich mich der Wucht der Gründe für diese Einrichtung, im Interesse des Kindes und der Schule, nicht entziehen. Dabei ist es trotz der noch nicht ganz vorhandenen »Schulreife« der Kinder im Grunde genommen nicht der hygienische Grund, der mich zu einem Fürsprecher dieses Unterrichtes macht. Den Forderungen der Ärzte erkenne ich nur sekundäre Bedeutung zu, aber im Interesse des Schulzweckes begrüfse ich die Einrichtung freudig.

Selbst der geschickteste Lehrer der Unterklasse wird an der Beweglichkeit der Kinder scheitern. Er wird zugeben müssen, dafs es ihm nicht gelingt, die Aufmerksamkeit der Kleinen dauernd zu fesseln, dafs er also die Stunden nicht so auszunutzen vermag, wie es das zu erreichende Klassenziel erheischt. Dem Nachteil, dafs der Lehrer manchmal nicht zur Übung kommen wird, steht der grofse Vorteil gegenüber, dafs sämmtliche Unterrichtsfächer täglich einmal, manche zuweilen zweimal, durch den Gedankenkreis der Kinder gehen. Allerdings ist meine stillschweigende Voraussetzung, dafs die Erteilung des Unterrichts nun auch in zweckmäfsiger Weise vor sich gehe. Bei falschem Betriebe würden die Schattenseiten dieser Einrichtung recht sehr zu Tage treten. Nicht richtig würde es sein, wenn der Lehrer, in dem Bestreben, die Kinder nicht zu überanstrengen, ihnen den Wissensstoff »spielend« aneignen wollte. Gegen eine solche Unterrichtsweise mufs man energisch Front machen. Eine der gröfsten Aufgaben der Schule ist es ja, die Kinder an die Arbeit zu gewöhnen. Nur eine überwundene Richtung in der Pädagogik wollte ihnen die Anstrengung des Lernens nehmen. Wird der Unterricht in halbstündigen Lektionen erteilt, so ist es erforderlich, dafs die Entwicklung eines Gedankens flott vor sich gehe, die Fragen schnell aufeinander folgen. Geschieht das nicht, so haben die Kinder von der halben Stunde herzlich wenig gehabt, und die Folgen des halbstündigen Unterrichts wären schlimmere als die des ganzstündigen.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens.

I.

Seit der »Deutschen Lehrerversammlung« in Breslau (1898) ist in »Lehrerbildungsfragen« viel geredet und geschrieben, wenig gehandelt worden; hätte man in den Beschlüssen sich mehr an die gegebenen Verhältnisse angeschlossen, und auch die zeitige Ausführbarkeit mehr ins Auge gefaſst so wäre der Einfluſs auf die »Praxis« vielleicht etwas sichtbarer gewesen. Was an Bestimmungen über die Ausbildung und Prüfung von Lehrern und Lehrerinnen seit dieser Zeit erlassen worden ist, kann man kaum als einen wesentlichen Fortschritt bezeichnen; es sind neue Lappen auf ein altes Kleid. Und dabei treten oft ganz merkwürdige Erscheinungen zu Tage, so daſs man nicht weiſs, obs vor- oder rückwärts geht; während man z. B. in Preuſsen die Internatseinrichtung nicht mehr für zeitgemäſs hält und infolgedessen das Externat gegenüber dem Internat fördert, bildet man in Hessen das Internatswesen noch mehr aus.

Es muſs die deutschen Seminardirektoren eigentümlich berühren, wenn sie in dem Lehrplan des Lehrerseminars in Milwaukee, dessen Direktor ein Deutscher ist und im Seminar in Usingen seine Ausbildung erhalten hat, lesen: »das Recht der freien Forschung darf durch keine Rücksicht auf religiöse, politische oder soziale Zustände geschmälert werden, und die Resultate dieser Forschung müssen in Seminar und Musterschule volle Verwertung finden.« Noch immer scheint man in den meisten deutschen Lehrerseminaren bestrebt zu sein, die Seminaristen von der Berührung mit dem Leben und der Wissenschaft zu schützen; man bedenkt dabei aber nicht, daſs man nach der Entlassung aus dem Seminar dies nicht mehr kann und dann der 19 und 20jährige junge Mann nicht selbständig genug ist, um bei beiden den richtigen Weg zu finden. Wir wollen ja, wie wir schon öfters hervorgehoben haben, keine Gelehrten zu Volksschullehrern, sondern gebildete Männer, die mit den Forderungen der Wissenschaft und des Lebens vertraut sind und die Gabe besitzen, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in volkstümlicher Form darzubieten, also der Jugend und dem Volk zu vermitteln. Die Wissenschaft hat nur dann Wert, wenn sie dem Leben dient; und der Mensch, der an der Popularisierung der Wissenschaft arbeitet, der das Metall aus dem Erz der Wissenschaft gewinnt, steht ebenso hoch als Kulturarbeiter als der, der das wissenschaftliche Erz ausgräbt. Erfreulich ist nur, daſs doch die

Präparanden- und Seminarlehrer nun auch mit Forderungen bezüglich der Umgestaltung der Lehrerbildung hervortreten und Vorschläge machen, die meistens einen bedeutenden Fortschritt bezeichnen.

Man fordert nämlich im allgemeinen eine gründliche, vertiefte und namentlich durch Aufnahme einer fremden Sprache in den Lehrplan erweiterte allgemeine Vorbildung und gründliche pädagogische und schulmännische Fachbildung; die Schule, welche die Allgemeinbildung vermittelt, soll sich auf die achtklassige Volksschule aufbauen und vier Jahreskurse umfassen. Es wird mit Recht von den Seminarlehrern hervorgehoben, dafs man doch seitens der Lehrer gar nicht selten die Bildung, die sie durch Präparandenschule und Seminare erworben haben, gar zu niedrig eingeschätzt habe; das hebt auch Geh. Oberschulrat Professor Dr. Schiller in einer Abhandlung in der »Deutschen Revue« (1900 S. 334 ff) hervor: »Der Volksschullehrerstand« »steht, was Strebsamkeit, Selbstthätigkeit und Weiterbildung anbetrifft, so hoch wie kaum ein anderer Stand. Aber diesen Eigenschaften und seiner Bedeutung für das Volkswohl entsprechen weder die äufsere Schätzung noch die Stellung im Organismus der öffentlichen Beamtenschaft. Dafs er auch diese äufsere Anerkennung erringen will, ist ihm so wenig zu verdenken wie allen übrigen Beamtenkategorien. Nun wird bei allen diesen Agitationen in der Regel der Nachdruck gelegt auf den Aufwand für die Vorbildung, und dieser Umstand hat dazu geführt, dafs auch der Volksschullehrerstand in dieser Frage gleiche Verhältnisse mit andern Beamtenkategorien herbeizuführen sucht. Dies mufste zum Kampfe gegen die Vorbildung in den Lehrerseminarien und Präparandenschulen führen. Gewifs haben diese, wie alle menschlischen Einrichtungen, manche, vielleicht sogar viele und schwere Mängel, aber es hiefse das Kind mit dem Bade ausschütten, wollte man eine Einrichtung beseitigen, die für die pädagogische Vorbildung der Lehrer Vortreffliches geleistet hat und auch heute noch leisten kann, wenn sie richtig organisiert und möglichst mit den richtigen Kräften ausgestattet wird, wenn vor allem wieder Pestalozzischer Geist in diesen Anstalten zur Herrschaft gelangt, und wenn nicht wertloser Gedächtniskram in endlosen Wiederholungen im Vordergrunde steht, sondern die Selbstthätigkeit der Zöglinge fordernde und fördernde Unterrichtsweise.« Es wird auch seitens der Seminarlehrer darauf hingewiesen, dafs die Vorbildung für die Seminare durch die Realschule eher als Rückgang denn als Fortschritt zu bezeichnen sei. Es hat sich gezeigt, wie verschiedene Seminarlehrer berichten, dafs Schüler, die nach Absolvierung der Realschule in die 1. oder 2. Klasse der Präparandenschule eintreten, die Volksschüler, welche in die 3. Klasse eingetreten waren, durchaus nicht überragten, obwohl sie nicht unfähig waren; es läfst sich das leicht daraus erklären, dafs die Realschule ganz andere Aufgaben verfolgt und daher gerade die Bildungsstoffe, die für die Vorbildung der Volksschullehrer von

Wert sind, nicht genug berücksichtigen kann. Die Kenntnis der Realschulabiturienten, behauptet Seminardirektor Dr. Lewin »in Religion, im Deutschen, im elementaren Rechnen, in der neueren Geschichte, ja selbst in der Geographie genügen nicht« zum Eintritt ins Seminar; dagegen kann nach seiner Ansicht »die dreiklassige Präparandenschule auch eine recht solide allgemeine Bildung gewähren, zumal seitdem eine fremde Sprache in ihren Lehrplan aufgenommen worden ist. Wenn man die Kenntnisse eines 17jährigen Präparanden, der sein Ziel erreicht hat, mit denen eines Realschulabiturienten vergleicht, so wird man sicherlich zu dem Ergebnis kommen, dafs er gediegenere und mehr Kenntnisse besitzt als dieser; folglich ist die Forderung wohl berechtigt und nicht anmafsend, auch den Abiturienten einer Präparandenanstalt, die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst zuzuerkennen.« Als der normale Weg der Vorbildung des Volksschullehrers wird daher von der Mehrzahl der Seminarlehrer betrachtet: 1. Volksschule (8 Jahre); 2. höhere Schule (umgewandelte Präparandenschule 3—4 Jahre); 3. Seminar. Es wird besonders Wert darauf gelegt, dafs der Volksschullehrer die Volksschule künftig ganz durchlaufen mufs, weil er hier die Bildungsfächer, die er später lehren soll, am gründlichsten kennen lernt; es wird aber ebenso auch betont, dafs die Präparandenschulen unbedingt umgestaltet werden müssen; man sollte sie eben in allgemeine höhere Lehranstalten (Obere Bürgerschulen) umwandein und ihren Abiturienten die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst verleihen.

Im allgemeinen wird gefordert, dafs als Fremdsprache »Französisch« in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten aufgenommen werden soll; in Sachsen fordert man dies neben dem Latein. Seitens der Lehrerschaft wird in diesem Lande energisch gegen die Herabänderung der Bildungszeit von 6 auf $5^1/_2$ Jahre und gegen Abschaffung des obligatorischen Lateinunterrichts in den Lehrerbildungsanstalten protestiert; man fordert demgegenüber die Verlängerung der Bildungszeit von 6 auf 7 Jahre und Aufnahme der französischen Sprache neben der lateinischen in den Lehrplan. Geh. Oberschulrat Prof. Dr. Schiller sagt (a. o. O.) dagegen: »Was in aller Welt soll in den Lehrerseminarien eigentlich die lateinische Sprache? Thatsächlich gewinnen die jungen Lehrer nichts daraus als die sogenannte formale Bildung und die sogenannte wissenschaftliche Terminologie in Deklination, Konjugation und sonstigen grammatischen Beziehungen, was sie für ihre Bedürfnisse an einer modernen Fremdsprache durchaus ausreichend erwerben können«. Zu den betreffenden Stunden, die dem Latein geopfert werden, könnte, so fährt er weiter aus, viel Nützlicheres geleistet werden. Dafs die Lehrer selbst dafür eintreten, schreibt er lediglich Standesrücksichten zu; denn »sie glauben infolge dieser lateinischen Teilbildung den lateinisch gebildeten Beamtenklassen näher gerückt zu sein und eins ihrer Ideale, das Studium an der Universität, eher erreichen,

beziehungsweise, wo sie es erreicht haben, nur durch Beibehaltung dieser wertlosen Lateinbildung in den Seminarien behaupten zu können«. Die Universität sollte nun, wie Schiller weiter ausführt, »diesen alten Zopf beseitigen und die Wertlosigkeit des Lateinunterrichts in den Seminarien dadurch anerkennen, dafs sie kein Gewicht darauflegt; die Staatsregierung wird sich kaum auf den Lateinunterricht der Lehrerseminarien versteifen. Wenn also die philosophische Fakultät diese Wertlosigkeit erst einmal anerkennt und Latein nicht mehr sozusagen zur *conditio sine qua non* ihrer Zustimmung zu diesem pädagogischen Studium macht, dann wird dieses auch rasch aus den Seminarien verschwinden. Und sollte die Universität nicht eine tüchtige Vorbildung im Englischen oder im Französischen als Ersatz erachten für diese lateinische, die weder nach rückwärts noch nach vorwärts mit dem Volksschullehrerberufe Zusammenhang hat? Sollte sie sich nicht dazu entschliefsen können, so werden wahrscheinlich die Technischen Hochschulen es thun, die seit zwanzig Jahren schon eine Reihe von früher den Universitäten vorbehaltenen Ausbildungszweigen sich angeeignet haben — man denke an die Zeichenlehrer, an einige Zweige des höheren Lehramts, an die Vorbereitung und Prüfung der Pharmaceuten — und die nicht an der lateinischen Bildung festzuhalten brauchen, im Gegenteil offen erklären, dafs diese ihren Zwecken nicht förderlich ist. Die Lehrer werden dann ihre nicht zu unterschätzende Agitationskraft, die von festgeschlossenen Vereinen geleitet wird, nach dieser Seite richten. Und dieser Weg ist sogar natürlich, da die Technische Hochschule dem Lehrerberufe der Volksschule ebensoviele Anknüpfungen bietet als die Universität«. Während von Prof. Rein auf der deutschen Lehrerversammlung in Breslau im Einverständnis mit der Majorität der deutschen Lehrerschaft das sechsklassige Seminar (also die Verbindung der Allgemein- mit der Fachbildung) verworfen hat, nimmt Seminardirektor Israel in Übereinstimmung mit der Majorität der sächsischen Lehrerschaft dasselbe in Schutz; er weist darauf hin, dafs auch die höheren Lehranstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschulen) in enger Beziehung zu ihren Fachschulen (technische Hochschule, Universität) stehen. Man wird das nicht bestreiten können, kann aber doch wünschen, dafs auch bei den Lehrerbildungsanstalten wie dort bei Gymnasium und Universität u. s. w. die räumliche Scheidung der Allgemeinbildungs- von der Fachbildungsanstalt aufrecht erhalten wird. »Treibt man«, sagt mit Recht Seminaroberlehrer Kahle in Cöthen, (Päd. Bl. 1900 Nr. 2) »beides stetig nebeneinander, so ist die Gefahr vorhanden, dafs eins oder das andere zu kurz kommt. Die Kräfte des Lernenden werden zersplittert, und entweder nimmt das Wissen einen oberflächlichen Charakter an, oder die Fachbildung kommt über die Anfänge nicht hinaus, da zu wissenschaftlicher Vertiefung nicht die nötige Zeit bleibt«. Kahle verlangt daher, wenn er auch gegen die räumliche Verbindung der Allgemein- mit der Fachbildungsanstalt nichts einzuwenden hat,

eine Scheidung in einen wissenschaftlichen Unter- und einen pädagogischen Oberbau; wir meinen, daſs dies bei räumlicher Trennung leichter möglich ist.

In Bayern wurden 1866 dreiklassige Präparandenschulen (13 bis 16 Lebensjahr) und zweiklassige Seminare errichtet, die auch als ein Ganzes bestehen konnten. (Lehrerbildungsanstalten); die gehegte Hoffnung, daſs nach mehr als 30 Jahren sich auch auf diesem Gebiet eine zeitgemäſse Umgestaltung vollziehen würde, erfüllte sich jedoch nicht. Denn die ganze Reform der Lehrerbildungsanstalten in Bayern besteht in einer Verschiebung innerhalb der Lehrfächer und Lehrstunden. Um das Seminar zu entlasten, muſsten gewisse Lehrstoffe in die Präparandenschule geschoben, manches ausgemerzt oder beschränkt worden; anderseits konnte dann anderes erweitert und neu eingefügt werden. Der fremdsprachliche Unterricht ist jedoch zu keinem Bestandteil der sprachlichen und allgemeinen Bildung gemacht werden; es soll nur dem Seminaristen die Möglichkeit gegeben werden, sich die Anfangsgründe einer fremden Sprache anzueignen. In Württemberg haben die evangelischen zweiklassigen Präparandenanstalten einen neuen Lehrplan erhalten; Französisch ist als facultatives Lehrfach in den Lehrplan derselben aufgenommen worden.

In den »Lehrplan für die Präparandenschulen und für die Seminare« der Provinz Brandenburg, der vom dortigen Provinzialschulkollegium herausgegeben worden ist, soll nur das aufgenommen werden, »was zu einem relativen Bildungsabschluſs des Lehrers der Jetzzeit notwendig und unter möglichster Innehaltung der bisherigen Stundenzahl auch erreichbar ist, ohne die methodische Durchdringung des Stoffes zu beeinträchtigen«. Man hält die Stoffe, wie sie in den Allgemeinen Bestimmungen gegeben sind, für völlig ausreichend, »um den jungen Leuten eine gründliche wissenschaftliche Bildung zu geben und sie später zur Erteilung eines fruchtbringenden Unterrichts in der Volksschule zu befähigen«. Da jedoch heute nach der Verfasser Annahme, die Schüler der Präparandenschulen durch die Volksschule eine bessere Vorbereitung erhalten als früher, so kann Französisch als obligatorischer Lehrgegenstand in die Präparandenschule und das Seminar aufgenommen werden; schwächere Schüler, die nicht in den Hauptfächern genügende Leistungen aufzeigen, müssen aber von diesem Unterricht befreit werden. An die Regulative erinnert die Bemerkung, daſs bei der Privatlektüre nur von Stücken des Seminarlesebuchs, von besonderen Aufsätzen gröſserer Werke der Jugend- und Volksschriften die Rede ist; wenn man die Bildung der Volksschullehrer heben will, so müſsten doch die wichtigsten Schriften eines Lessing, Herder, Schiller und Goethe gelesen und den Zöglingen ein klares Bild von der Welt- und Lebensanschauung dieser Männer vermittelt werden.

Zum Schluſs mag hier noch angeführt werden, was Stadtschulrat Prof. Dr. Lyon in einem »Gedenkblatt zum 70. Geburtstag des Geh. Rats Kochel (Zeitschrift für den deutschen Unterricht) sagt; es

dürften diese Worte um so mehr Beachtung finden, als der Verfasser selbst wie Geh. Rat Kockel aus dem Seminar hervorgegangen ist und den in Sachsen üblichen Weg der Fortbildung eingeschlagen hat. »Wenn auch heute wieder«, sagte er, »ein Sturm und Drang nach vertiefter und erweiterter Seminarbildung durch die Kreise des Volkschullehrerstandes geht, so kann man nicht dringend genug zur Ruhe, Besonnenheit und geduldigem Prüfen mahnen. Entschieden entgegen treten mufs man dem Irrwahne, als ob durch Vermehrung der Fächer und des Wissensstoffes an sich die Seminarbildung gehoben werden könnte. Es könnte vielmehr dadurch, bei der nicht geringen Zeit, die der Seminarunterricht auf die Ausbildung in Pädagogik und praktischer Bethätigung verwenden mufs, sehr leicht eine Verflachung eintreten«.

»Der Volksschullehrer findet die Stätte seines Wirkens im Volk. Wie kann er eine gedeihliche Wirksamkeit entfalten, wenn er dem innersten Leben des Volkes verständnis- und teilnahmlos gegenübersteht? Darum mufs er eine solche Ausbildung erhalten, die ihm den Blick öffnet für Eigentümlichkeit und Wert des Volkstums. Volkstümlich — national mit dieser Zusammensetzung ist das Wesentliche seiner Bildung gerade in der letzten Zeit wiederholt treffend bezeichnet worden. — Es ist ohne weiteres zuzugeben, dafs von andern Personen, die im Volke wirken wollen, namentlich von den Geistlichen, z. B. aber auch von Verwaltungsbeamten und Ärzten, in gleichem Grade eine volkstümliche Bildung zu fordern sei. Aber daraus den Schlufs zu ziehen, dafs, weil der Bildungsgang dieser Personen den Anforderungen nach dieser Seite hin wenig geneigt, auch die Ausbildung des Lehrers hierauf weniger Rücksicht zu nehmen habe, wäre doch mehr als verkehrt. Wir sollten es vielmehr als einen grofsen Vorzug unseres Bildungsganges anerkennen, dafs er nicht genötigt ist, einem falschen Bildungsideal zu huldigen, ihm unermefsliche Opfer an Zeit und Kraft zu bringen, dafs es vielmehr möglich ist, in ihm diejenigen Bildungselemente in voller Breite auftreten zu lassen, die für die Berufsbildung des Volksschullehrers von ausschlaggebender Bedeutung sind. Aber nicht nur im Interesse einer innigeren Wechselwirkung zwischen Lehrer und Volk ist die Forderung einer volksthümlichen Bildung zu stellen, sondern auch aus einem pädagogischen Grunde im engeren Sinne. Es besteht nämlich zwischen dem Volke und der Jugend eine auffallende Ähnlichkeit. Hier wie dort die gleiche Kraft der Sinne und der Sinnlichkeit, das intuitive Erfassen der Erscheinungen und das Haften am Konkreten, hier wie dort die gleiche Annäherung an die Mutter Natur und eine mindestens sehr ähnliche Art in der Behandlung der Sprache. Was wir als Züge echter Kindlichkeit an unseren Kindern lieb haben, das finden wir zumeist im Leben des Volkes wieder. Darum führt Verständnis des Volkes zum Verständnis der Kindheit und Jugend, welcher Satz auch in der Umkehrung Geltung hat. Undenkbar ist es, dafs einer, der Sinn für

Volkstümliches hat, sein Gemüt für den Zauber der Kindheit verschliefsen könnte, und undenkbar ebenso, dafs der wahre Kinderfreund dem Wesen des Volkes interesselos gegenüber stände. Grund genug für den Lehrer, dafs er das Volk aufsucht und sein Fühlen und Denken verstehen lernt; er wird davon reichen Gewinn auch für seine Tagesarbeit in der Schule haben«. (Muthasius, Päd. Blätt. für Lehrerbildung usw.)

Die Bestrebungen des Volksschullehrervorstandes nach erhöhter wissenschaftlicher Vorbildung führen in vielen Fällen zur Vernachlässigung der pädagogischen; man glaubt z. B. vielfach, wenn der Zögling in der gesonderten oder mit der Fachschule verbundenen allgemeinen Bildungsanstalt den Stoff der einzelnen Wissensfächer sich angeeignet habe, so könne die pädagogische Fachbildung in einem Jahr, höchstens in zwei Jahren beendet sein, indem sich dieselbe auf die eigentliche Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften (Anthropologie, Geschichte der Pädagogik), sowie auf die Einführung ins Schulleben (Schulkunde, Schulpraxis) beschränken könne. Das ist nach unserer Ansicht, ein grofser Fehler. Der Schulmann hat die einzelnen Wissensgebiete noch aus einem andern Gesichtspunkte aufzufassen als aus dem der Wissenschaft; er mufs auch wissen, was von den Ergebnissen der Wissenschaft geeignet für die Bildung der Jugend in einem bestimmten Lebensalter ist, also wie der Lehrstoff auszuwählen und anzuwenden ist; er mufs endlich auch wissen, wie die einzelnen Teile nach ihrer Eigenart zu behandeln sind, um anschaulich erfafst, denkend verarbeitet und schaffend vom Schüler angewendet werden zu können. Es ist also notwendig, dafs in der pädagogischen Fachschule, im Seminar, der Lehrstoff, der in der Volks- und Fortbildungsschule verwendbar ist, in ausgeführter Behandlung als »Schulwissenschaft« den Zöglingen vorgeführt wird und die besonders wertvollen Teile noch besonders hervorgehoben und einer vertieften Betrachtung unterzogen werden. Die pädagogische Bildung ist bei der Lehrerbildung schliefslich doch Hauptsache; diese ist eben eine theorethische und eine praktische. In der theoretischen soll »der Zusammenhang der Pädagogik mit den philosophischen Wissenschaften, auf denen sie aufgebaut ist, zu klarer Darstellung« gelangen; hier soll der junge Lehrer lernen, »selbst zu unterscheiden, was brauchbare Anhaltspunkte für eine praktische Pädagogik gewähren kann.« Er soll psychologisch beobachten lernen und auf Grund der Erkenntnislehre die Grundzüge einer allgemeinen Didaktik gewinnen; dazu aber ist es auch noch einerseits nötig, dafs Versuche und Belege aus den einzelnen Lehrfächern hergenommen werden und anderseits, dafs behufs Anwendung der didaktischen Normen auf den Unterricht Gelegenheit zur didaktisch korrekten Bearbeitung der Lehrfächer gegeben werden. »Der Stoff mufs also, ehe nur zur Anwendung der didaktischen Regel geschritten werden kann, in eine andere Form gegossen werden, und diese Arbeit mufs an grofsen wissenschaftlichen Zusammenhängen

geübt werden, weil jede Lektion ein Glied in der Kette von Erscheinungen darstellen mufs, welche eine Wissenschaft ausmachen. Wie kann das geschehen? Auf keine andere Weise, als indem man in das Lehrprogramm des Seminars die wichtigsten Wissensfächer aufnimmt, um sie nun wissenschaftlich und methodisch zu bearbeiten« (v. Sallwürk, das wissenschaftliche Programm der Lehrerbildung). Ins Gebiet der praktischen Pädagogik greift es schon hinüber, wenn der Zögling an diesen Lehrstoffen im Erzählen und Fragen geübt wird.

Im Zusammenhang mit der allgemeinen Methodik der einzelnen Lehrfächer, die sich an diese einzelnen Schulwissenschaften anschliefst, wird die Geschichte der Wissenschaft an sich und der Schul-Methodik eine Stelle zu finden haben; hier ist dann der Zögling mit den besten wissenschaftlichen und methodischen Werken des betreffenden Faches bekannt zu machen und sind ihm Richtlinien für seine wissenschaftliche und pädagogische Weiterbildung in dieser Hinsicht zu geben. Jn der Vorbildung der Lehrer der höheren Schulen stand seither die wissenschaftliche Ausbildung im Vordergrund, die pädagogische, soweit sie überhaupt vorhanden war, war ganz nebensächlich; man sieht diesen Grundfehler der Lehrerbildung immer mehr ein und fordert infolgedessen nicht blofs die Errichtung von pädagogischen Seminarien, sondern auch die Errichtung besonderer Professuren für »Schulwissenschaften« an den Universitäten. (Prof. Baumann, »Schulwissenschaften«, Leipzig Dieterich, 1899).

»An vielen Orten«, sagt Prof. Dr. Schiller (a. o. O). »wurden den Seminarien die schwersten Nachteile dadurch zugefügt, dafs man ihnen Lehrer und Direktoren aus dem höheren Lehrerstande gab, die von Pädagogik und den pädagogischen Bedürfnissen dieser Anstalten keinen Schimmer hatten und im Besitz ihrer und oft noch dazu recht beschränkten fachwissenschaftlichen Bildung es für völlig überflüssig hielten, sich jene Kenntnisse zu erwerben; der Uneingeweihte kann sich daher nur schwer eine Vorstellung von den Mifsgriffen machen, die in dieser Beziehung gemacht worden sind. Man mufs dies aber wissen, um die erbitterte Stimmung der Volksschulkreise in der Seminarfrage zu verstehen; sie haben am eigenen Fleische die Folgen zu tragen gehabt. Diese den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer entstammenden Männer sind es auch nicht selten gewesen, die der Volksschule nach der ihnen geläufigen Schablone der höheren Schule in Seminarien und Lehrplänen Forderungen einimpften, die mit deren Zwecken und Aufgaben nichts zu thun haben.« Die Seminarlehrerfrage ist daher auch die Cardinalfrage in der Lehrerbildungsfrage; alle Reformen sind vergebens, wenn diese Frage nicht glücklich gelöst wird. Wir sind der Ansicht, dafs uns Frankreich in dieser Hinsicht ein Stück voraus ist; auch von Sachsen könnten die übrigen Staaten in dieser Hinsicht manches lernen. Es ist jedenfalls das Ideal, dafs

die Seminarlehrer aus dem Volksschullehrerstande hervorgehen, die ihre Bildung am besten durch Universitätsstudium nach der wissenschaftlichen Seite hin ausbauen.

Die Fortbildung durch Universitätsstudien wird seit einer Reihe von Jahren seitens der Volksschullehrer gefordert; seitens der mafsgebenden Faktoren schenkt man jedoch dieser Forderung meistens wenig Beachtung. Daher sucht der Lehrerstand vielfach auf dem Wege der Selbsthilfe auch hier zu erreichen, was ihm der Staat nicht giebt. So haben in gröfseren Städten, wie z. B. in Berlin, Breslau, Magdeburg u. a. O. die Lehrervereine geeignete Kräfte gewonnen, die in besondern Kursen durch Vorlesungen usw. die Fortbildung des Lehrer fördern; in Thüringen werden Professoren der Universität Jena für diese Zwecke gewonnen. In Jena, Marburg, Greifswald und Kiel werden in den Ferien Fortbildungskurse seitens der Universitätsprofessoren abgehalten, die vielfach auch von Volksschullehrern besucht werden. In Hamburg hat die Oberschulbehörde wissenschaftliche Vorlesungen veranstaltet und dazu neben einheimischen Fachleuten auch auswärtige Universitätsprofessoren berufen; in Berlin hat der preufsische Staat einen »staatlichen höheren Fortbildungskurses für Lehrer« eingerichtet, der neun Monate dauert.

Alles das sind aber nur Anfänge, die noch sehr der Vervollkommnung bedürfen, wenn der von dem Lehrer beabsichtigte Zweck erreicht werden soll. Leider findet die Pädagogik heute noch an den wenigsten Hochschulen eine solche Pflege, dafs der von dem Volksschullehrerstand ins Auge gefafste Zweck erreicht werden könnte. Prof. Knocke macht daher in den »Päd. Blätt. (1899 Nr. 6) den Versuch, »einen gangbaren Weg zur Verwirklichung der in der Lehrerschaft sich regenden Wünsche nach wissenschaftlicher Fortbildung auf der Universität« zu finden. Die deutsche resp. preufsische Lehrerschaft soll zu einer Vereinigung zusammentreten, »welche sich verpflichtet, die Mittel zur Begründung zunächst einer ordentlichen Professur der Pädagogik an einer der Landesuniversitäten aufzubringen, d. h. die Mittel zur Beschaffung des erforderlichen Unterrichtsapparates, zur Besoldung des Lehrers der Pädagogik und zur fortlaufenden Remunerierung eines Assistenten, dessen er zur Unterstützung bei der Ausübung seiner Lehrthätigkeit bedarf«; eine Übungsschule glaubt der Professor für die seminarisch vorgebildete Lehrerschaft nicht nötig zu haben, sondern sich mit Probelektionen in den Unterklassen einer öffentlichen Schule begnügen zu können. Jedem Lehrer aber soll das Recht zum Besuch der Universität, der mindestens zwei Jahre dauern soll, zustehen; es sollen also alle Ausnahmebestimmungen durch Prüfungsergebnisse, wie es in Sachsen der Fall ist, wegfallen. Dieser Vorschlag rief eine Anzahl Entgegnungen hervor, teils aber auch Zustimmungen. Prof. Rein in Jena, der einer solchen Einrichtung vorsteht, stimmt dem Vorschlage zu; er verlangt nur noch, dafs auch eine Übungsschule mit der Veranstaltung

verbunden werde und zwar hauptsächlich »zur Beobachtung der Kindesnaturen, zur Ausbildung der Methodik, zur Prüfung neuer Lehrmittel u. s. w.« Seminardirektor C. Andreae bezweifelt dagegen »dafs der Staat das, was er als Bedürfnifs nicht anerkennt, nun auf diese Weise sich schenken lasse und mit Anerkennung behandeln würde, selbst wenn die Lehrer sich eventuell eine Pädagogik dozieren liefsen, die ihnen gegen den Strich ginge«. Er will auch keine besondere Veranstaltung an der Universität für die Volksschullehrer getroffen haben; sondern »das Studium der Pädagogik an Hochschulen mufs alle, die lehren und erziehen wollen, zusammenführen«, damit die Einheit des Lehrerstandes gefördert werde; auch er fordert eine Übungsschule als »padagogisches Laboratorium«. Und endlich kann er sich auch nicht »mit der unbeschränkten Freigabe des Hochschulbesuchs für alle Lehrer« einverstanden erklären. Prof. Natorp will ebenfalls dem Staate die Verpflichtung in dieser Hinsicht nicht abgenommen haben; er will auch keine besondere Veranstaltungen durch eine Vereinigung von Praktikern an den Universitäten gebildet haben. Er ist der ganzen Einrichtung nicht geneigt; denn die philosophischen Fakultäten dienen nach seiner Ansicht, »nun einmal an erster Stelle der wissenschaftlichen Ausrüstung der künftigen Lehrer höherer Schulen«, also auch eine pädagogische Professur. »Die eigentlich theoretischen Grundlagen der Pädagogik sind allerdings gemeinsam, obwohl auch die Art ihrer Darstellung und die nähere Ausführung sich in Rücksicht der verschiedenen Schulgattungen einigermafsen verschieden gestalten mufs«; aber »ein Studium der praktischen Pädagogik hat nur Sinn in enger Verbindung mit der Einübung der Lehrpraxis selbst, es kann also bei gegenwärtiger Lage gar nicht für die verschiedenen Kategorien des Lehrerstandes identisch sein«. Dagegen stimmt Prof. Bernheim dem Vorschlage Knocke's zu; er fordert aber, dafs sich die Universitäten dieser neuen Aufgabe entsprechend umgestalten müfsten.

Ob die deutsche Lehrerschaft im Sinne Knocke's die geeigneten Veranstaltungen zur Fortbildung der Volksschullehrer durch Universitätsstudium treffen kann, scheint uns auch zweifelhaft; unmöglich allerdings wäre es nicht, aber der Staat kann es ausführen, wenn er nur die nötigen Mittel dafür aufbringen will; und ausführbar ist die Sache! Aus eigener Erfahrung können wir dies wenigstens von den Universitäten behaupten, wo pädagogische Lehrstühle bestehen, wie z. B. in Giefsen, Jena usw. Volksschullehrer, welche ihre Seminar- und Staatsprüfung mit gutem Erfolg bestanden und tüchtig an ihrer Aus- und Fortbildung gearbeitet haben, können, das wissen wir aus eigenen Erfahrungen, mit dem besten Erfolg Vorlesungen und Übungen in Naturwissenschaft, Mathematik, Geschichte, Litteratur, Philosophie und Pädagogik besuchen, selbst wenn sie geringe oder keine Kenntnisse im Latein besitzen; die Herren Professoren reden gut Deutsch! Wenn man nun an den Hochschulen zwei Seminare resp. Übungsschulen errichtete, eine

höhere Schule und eine Bürgerschule mit gemeinsamem Unterbau oder auch ganz getrennt, so kann hier der Verschiedenheit in der Ausbildung für höhere und Volks-Schulen Rechnung getragen werden; die Leiter der beiden Schulen haben die »Praktische Pädagogik« zu lehren und den Kandidaten zugleich mit Hilfe der an der Anstalt thätigen Lehrer in die betreffende Praxis einzuführen resp. in derselben fortzubilden. Würde man diese Einrichtungen treffen, so würde der Staat bei Besetzung von Seminarlehrer-, Seminardirektoren-, Rektoren und Schulinspektorenstellen nicht mehr in Verlegenheit kommen und so viele — Mifsgriffe machen — müssen! Hier erhielt er auch für die leitenden Stellen im Volksschulwesen Männer, welche mit der wissenschaftlichen auch die praktische Bildung und die nötige Erfahrung verbinden.

Vielfach glaubt man jedoch das Volksschulwesen, die Lehrerbildungsanstalten und den Volksschullehrerstand gerade dadurch im »äufseren Ansehen« zu heben, wenn man ihm akademisch gebildete Lehrer und Aufsichtsbeamten gibt; wir glauben nicht, dafs auf diesem Wege das Ziel erreicht wird. Man öffne nur dem Volksschullehrerstand die Pforten in der oben bezeichneten Weise, dann wird man auch genug Männer aus seinen Reihen für die Seminarien und Verwaltungsstellen finden; der Volksschullehrerstand aber sollte bestrebt sein, zu zeigen, dafs er zur Selbstverwaltung und Fachaufsicht reif ist, dafs er die Männer zu schätzen weifs, die aus seinen Reihen hervorgegangen sind, und sollte vermeiden, sie und ihre Leistungen mit dem Ton mäkelnder Überlegenheit zu beurteilen. Denn setzt er sie in den Augen der Gebildeten herunter, so setzt er sich selbst herunter! Das soll auch von dem aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangenen Seminarlehrern gelten! Gewifs füllt nicht jeder den ihm angewiesenen Platz aus; aber gibt es nicht unter den nicht aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangenen Seminarlehrern auch solche, die nicht am rechten Platz stehen? Gewifs ist mancher Volksschullehrer ohne eigenes Verdienst und eigene Würdigkeit ans Seminar gekommen, der besser an der Volksschule geblieben wäre; aber anderseits finden wir doch auch unter den aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangenen Seminarlehrern Persönlichkeiten, die nach Wissen, Können und Charakter hoch stehen.

Ein Gang durch die pädagogische Abteilung der Pariser Weltausstellung.

Von **W. Kahle**, Seminar-Oberlehrer.

Was den Besucher der Jahrhundert-Weltausstellung zunächst frappierte, das war die gewaltige Ausdehnung des Ausstellungs-

feldes, die geschmackvolle Gruppierung und die Originalität der zahlreichen herrlichen Ausstellungspaläste, die unübersehbare Fülle des Dargebotenen auf allen Gebieten. Dieser Charakter des in jeder Hinsicht Grandiosen brachte den verständigen Besucher bald zu der Einsicht, dafs nur ein langer, monatelanger Aufenthalt in Paris Gelegenheit zn fruchtbringenden Studien des Ganzen oder wenigstens eines gröfseren Gebietes geben könne. Ein Aufenthalt von mehreren Wochen gebot von vornherein eine energische Beschränkung bei der Besichtigung all des Grofsen und Schönen. Ein solcher konnte zunächst nur einen allgemeinen Überblick über die Anlage des Ganzen, über Zweckmäfsigkeit und Schönheit der Ausstellungsgebäude, über Verteilung und Anordnung der Ausstellungsgegenstände verschaffen. Wollte man einen dauernden Gewinn für das Einzelne mit sich nehmen, so mufste man darauf ein kleines Gebiet, selbstverständlich eins, das einen angeht, wiederholt genau besichtigen und studieren. Für den Lehrer, der diesem Grundsatze zustimmt, gab es nur e i n e Wahl; er mufste seine Aufmerksamkeit vorzugsweise auf die pädagogischen Bezirke richten, wo er hinreichend Gelegenheit hatte, seinen Gesichtskreis in pädagogischen Dingen zu erweitern, Neues kennen zu lernen, falsche Ansichten über ausländische Schulverhältnisse zu berichtigen etc. Doch wie im allgemeinen, so war es auch auf diesem beschränkten Gebiete nicht möglich, selbst dem eifrigen Fachmanne nicht, sich in kurzer Zeit, also in Tagen und Wochen, einen genauen Einblick in das von Ländern aller Kulturvölker aus dem Erziehungs- und Unterrichtswesen Ausgestellte zu verschaffen.

Solche Erkenntnis bestimmte mich während eines 3 wöchentlichen Herbstaufenthaltes in Paris, zuerst einen langsamen Informationsgang durch alle Teile der pädagogischen Ausstellung zu unternehmen und mich dann eingehender nur mit den Gruppen des französischen Unterrichtswesens zu befassen, boten doch diese des Interessanten und Belehrenden genug und gaben sie auch wegen ihrer Vollständigkeit und Vielseitigkeit ein getreues und abgerundetes Abbild von dem jetzigen Stande der Volksschule eines der höchststehenden modernen Kulturvölker.

Indem man also nur das Gebiet der Volksschule ins Auge fafste, liefsen sich leicht 4 gröfsere Abteilungen von Ausstellungsgegenständen, die den Unterricht angehen, unterscheiden. Die erste derselben bezog sich auf die fremden Länder; die zweite gehörte den öffentlichen oder privaten französischen Schulen, welche freiwillig ausgestellt hatten, dazu den Unterrichtsgesellschaften, den Buchhändlern und Lehrmittelfabrikanten; die dritte enthielt eine Musterausstellung des französischen Unterrichtsministeriums und der Anstalten, welche von diesen im ganzen Lande ausgewählt und zum Ausstellen bestimmter Gegenstände aufgefordert waren; die vierte war eine Sonderausstellung aller Schulen der Stadt Paris. Man sieht ohne weiteres, dafs das Gebiet, welches die einzelnen

Abteilungen vertraten, in der eben gegebenen Reihenfolge ein immer begrenzteres wird. Ungefähr im umgekehrten Verhältnisse dazu stand der Raum, der denselben zur Verfügung gestellt war. Das Unterrichtsministerium, das ein möglichst allseitiges Bild von allen französischen Schuleinrichtungen zu geben beabsichtigte, nahm ein ziemlich großes Stück des für die Erziehung zur Verfügung stehenden Platzes für seine Zwecke in Beschlag; es besetzte allein 20 Räume mit den daran stoßenden Gängen in der I. Etage des Hauptpalastes auf dem Marsfelde für den Primärunterricht. Die Stadt Paris, in richtiger Würdigung der Bedeutung der Schule — eine der maßgebenden Persönlichkeiten sprach bei dieser Gelegenheit den Satz aus: *Un peuple vaut ce que vaut son école* —, räumte dieser in ihrem Sonderpalaste auf dem rechten Seineufer an der Invalidenbrücke fast die ganze obere Etage ein. Auf die letztgenannte Abteilung hier und da hinzuweisen, wird sich in folgendem Gelegenheit bieten. Wir begeben uns jetzt jedoch alsbald in die dritte der genannten Abteilungen, so lohnend es auch sein dürfte, sich vorher einige Zeit in der Gruppe der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika an den zahlreichen Photographien der amerikanischen Schulpaläste zu erfreuen, oder in der ungarischen Abteilung eine vollständige Serie von Schularbeiten eines Mädchengymnasiums zu besichtigen, oder in der Gruppe Schweden eine mit dem großen Preise gekrönte Musterkollektion von Handfertigkeitsgegenständen, in der japanischen Schulausstellung eine von Schülern hergestellte allerliebste Muschelsammlnng zu bewundern u. a. m.

Die Vorarbeiten für die offizielle französische Schulaustellung begannen schon im Jahre 1898. Am Ende desselben ergingen von dem Ministerium des öffentlichen Unterrichtes an die Rektoren der 16 Akademien oder Schulbezirke, in die Frankreich geteilt ist, genaue Weisungen über die nötigen Schritte zu einer würdigen Schulausstellung. Vor Beginn der Ausstellung im Jahre 1900 lief dann eine viel umfangreichere Zahl von Ausstellungsobjekten ein, als man verwenden konnte, sodaß man gehörig sichten mußte. In gewissenhaftester Weise wurde eine dreifache Auswahl vorgenommen: zuerst am Hauptorte des Departements, dann an demjenigen des Schulbezirkes, dann in Paris selbst. Auch von den nach Paris gekommenen Gegenständen konnte wegen Raummangels nur ein Viertel wirklich zur Ausstellung gelangen. Man wollte und konnte nun eine getreue und vollständige, aber doch möglichst knappe Darstellung der französischen Schule am Ende des 19. Jahrhunderts bieten. Der Übersichtlichkeit halber bildete man für den Primärunterricht im weiteren Sinne 6 Ausstellungsabteilungen: 1. *Écoles maternelles* (Mutterschulen), 2. *Écoles élémentaires et cours complémentaires* (Volksschulen mit ergänzenden Kursen), 3. *Écoles primaires supérieures et professionelles* (Höhere Volksschulen), 4. *Écoles normales* (Seminare), 5. *Oeuvres complémentaires de l'école* (Ergänzungswerke der Schule), 6. *Administration centrale* (Centralverwaltung).

Wir rücken unsere Betrachtungen in die Gegenwart und betreten jede der 6 Abteilungen, schauen uns darin um und verweilen längere oder kürzere Zeit bei diesem oder jenem uns interessierenden Gegenstande. Der den Kleinkinderschulen gewidmete Raum ist durch einen Gang in der Mitte in 2 Teile geschieden, die mit ihrer niedlichen, freundlich lachenden Ausstattung Herz und Gemüt erfreuen. Der erste derselben enthält eine allerliebste, frischglänzende Waschvorrichtung nebst nummerierten Handtuchständern, während er im übrigen gänzlich dem Spiele gewidmet ist. Dafs das Wasser in den Kleinkinderschulen eine grofse Rolle spielen soll, ist auch sonst angedeutet; so findet sich an einer Wand desselben Raumes ein grofses, lustiges Bild mit der Unterschrift Lavabo, auf dem eine fröhliche Kinderschar nach dem Spielen grofse Wäsche hält. Noch andere Bilder zeigen an, wie das Wasser in allen Aufenthaltsstätten der Kinder reichlich fliefsen und benutzt werden soll, in der Klasse und im Korridor ebensowohl wie in Hof und Garten. Den Kindern die Reinlichkeit zum Bedürfnis zu machen, das halten die Anstaltsvorsteherinnen, welche hier ausgestellt haben, für eins der ersten Erziehungsmittel. So lesen wir in einem der ausliegenden Berichte bei den Beschreibungen der Waschvorrichtung einer Anstalt: *Aimer l'eau, c'est le commencement de la sagesse,* und in einem andern wird erzählt, wie eine Direktorin nicht eher geruht hat, bis es ihr gelungen ist, in ihrer Anstalt eine stattliche Zahl von Douchebädern einzurichten.

Welche grofse erziehliche Bedeutung man dem Spiele für die Kleinkinderschulen in Frankreich beimifst, geht aus der grofsen Zahl von Spielgegenständen hervor, die sich hier befinden. Da sind zunächst hübsche Spielsachen für Hof und Garten, wie Reifen und Leinen, Kegel und Kugeln, Sandschaufeln, Karren und Wägelchen, Trommeln, Trompeten und vieles andere. In einem grofsen Glaskasten inmitten des Raumes sind in hübscher Ausführung allerhand Kinderspiele durch Puppen dargestellt. Wandschränke enthalten unzählige Spielsachen für das Spielen im Zimmer; die meisten derselben zeichnen sich durch gröfste Einfachheit und Billigkeit aus: Zeugreste, buntes Papier, Stäbchen, Muscheln, Kastanien, Nufsschalen, Moos, Bohnen, Kieselsteinchen, Knöpfe, Pfropfen und ähnliche wohlfeile Gegenstände haben zu ihrer Anfertigung gedient. So sehen wir da einfache Puppen, Tiere aller Art, niedliche Möbel, kleine Haushaltungsgegenstände, Kästen, Ketten etc., welche zum Teil von den Lehrerinnen, zum Teil unter deren Leitung von den Kindern selbst angefertigt wurden. Das erinnert uns daran, dafs wir auch der zweiten Hälfte dieses Raumes, der sogenannten »Classe«, einen kurzen Besuch schulden. Ständen hier nicht die niedlichen Klassenbänke, welche zum Teil mit grofsen Puppen besetzt sind, so wäre dieser Name in keiner Weise gerechtfertigt. Auch hier deutet nämlich alles auf kindliche Lust und Fröhlichkeit. An den Wänden hängen hübsche Bilder mit Kinderscenen oder Tiergruppen;

auf den Tischen liegen Gegenstände und Hefte, welche auf die Art der Beschäftigung in diesem Raume klar hindeuten und wiederum beweisen, daſs man es da noch nicht mit strenger Arbeit zu thun hat. Es sind dies allerliebste, farbenreiche Fröbelhandarbeiten, Zeichenhefte, die zuweilen von erstaunlicher Phantasiebegabung der Kleinen zeigen, endlich Lieder und Gedichtbücher, die sich für das früheste Kindesalter eignen. Es bleibt wahr: Leichte Beschäftigungen mit der Hand, Zeichnen oder besser Malen und Singen, Geschichtenerzählen und Liederhersagen lassen keine Langeweile bei den Kleinen aufkommen und bewahren sie vor Thorheiten, wenn alle diese Thätigkeiten immer in wirklich kindlichem Geiste und nicht bis zur Ermüdung, dazu in regelmäſsigem Wechsel mit dem eigentlichen Spiele getrieben werden. Wie der Übergang in den beiden hier beschriebenen Sälen, dem Spiel- oder Erholungs- und dem Klassen- oder Übungssale, ein unmerklicher ist, so sollen Spiel und Beschäftigung einander ergänzen, mit gleicher Lust betrieben werden und Körper und Geist in gleicher Weise entwickeln. Man hat sich also in der Ausstellung bemüht, zu zeigen, wie man der Forderung der französischen Unterrichtsbehörde betr. der Kleinkinderschulen mit Erfolg nachgekommen ist. In dem Dekret v. 18. Januar 1887 heiſst es: *Les écoles maternelles sont des établissements de première éducation où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel.*

Daſs die Erziehung in dieser dreifachen Form auch in den französischen Volksschulen *(écoles primaires)* geübt wird, ergiebt deutlich eine Prüfung der von diesen in den nebenliegenden Räumen ausgestellten Dinge. Mit Hülfe der statistischen Tabellen und Karten, Register, Bildwerke, Photographien, Albums, Hefte, Bücher und anderer Drucksachen kann man sich ein klares Bild von der Entwicklung und dem heutigen Stande der französischen Volksschule verschaffen. Da hängt z. B. eine groſse statistische Wandkarte, welche erkennen läſst, wie die Schülerzahl bis zum Jahre 1899 regelmäſsig fortgeschritten ist und die höchste Nummer von $5^1/_2$ Millionen erreicht hat, während sie von da ab in den letzten 10 Jahren auf demselben Punkte stehen geblieben ist. Das belehrt uns zugleich darüber, daſs die Volksschule in Frankreich erst seit 1889 genau in den gesetzlich vorgeschriebenen Bahnen geht, und beweist uns, daſs die Zunahme der Einwohnerzahl in Frankreich im letzten Jahrzehnt nur eine minimale gewesen ist. Andere statistische Tafeln geben Kunde über das Lehrerpersonal und über die Ausgaben für den Volksschulunterricht.

Nicht weniger als 2000 Pakete von Heften aller Art, die übrigens aus einer zehnfachen nach Paris gesandten Anzahl ausgesucht wurden, bringen Proben von Schülerarbeiten aus allen Gegenden Frankreichs. Um einen Überblick zu ermöglichen, sind sie in alphabetischer Reihenfolge nach den Departements, für diese wieder nach Klassen und Lehrgegenständen geordnet; eine Anzahl

charakteristischer Hefte ist auf einem Tische so befestigt, dafs man sich über den Inhalt leicht informiren kann. Wir schlagen einige Hefte auf, welche einem der deutschen Schule nicht bekannten Lehrgegenstande angehören; es ist der Moralunterricht. In einer Anzahl von Heften der Unterklasse lesen wir Sprüche folgender Art: *Aimons-nous les uns les autres. — Le temps perdu ne se retrouve jamais. — Un enfant poli ne prononce pas de paroles grossières.* Drei oder vier erklärende Sätzchen, welche unter jedem derselben stehen, geben das Resultat der Besprechung des Lehrers oder der Lehrerin; sie sind von den Kindern nach Diktat geschrieben oder von der Wandtafel abgeschrieben worden: Mittel- und Oberklassenhefte enthalten z. B. diese Sprüche: *L' exemple est le meilleur de tous les discours. — Il faut mériter les louanges et les fuir. — Il vaut mieux succomber avec le bon droit que triompher avec l' injustice.* Man erkennt sofort, dafs diese Maximen auf einem viel höheren Niveau liegen, als die obigen; sie sind auch eingehender besprochen, wie die dazu gehörigen Bearbeitungen und Ergänzungen erkennen lassen. Einen Begriff von der Behandlung der Sprüche erhalten wir aus dem Plane, den ich einigen *carnets de morale* entnehme. Der Maxime folgen eine Erläuterung, eine kurze Zusammenfassung, beweisende Beispiele, ergänzende Lektüre. In einer andern Reihe von Arbeiten steht das Beispiel voran; der daraus abgeleiteten Lehre folgt eine eingehende Erklärung und Zusammenfassung, eine Anzahl ähnlicher Maximen und andere Beispiele. Praktisch und dem Unterrichtsgegenstande ganz entsprechend erscheint es, wenn die Schüler angeleitet werden, ihr *résumé* auf einen persönlichen Satz zuzuspitzen, wenn sie also schliefsen: *Je tiendrai mes promesses* oder *je me rappellerai que, pour l'honnête homme, toute parole d'honneur est sacrée.* — Welche dominierende Stellung der Moralunterricht einnimmt, geht daraus hervor, dafs auch die andern Unterrichtsfächer vielfach auf denselben Bezug nehmen; er ist gleichsam das Konzentrationsfach, dem sich die andern unterordnen. Blättern wir in einigen andern Heften, so finden wir Diktate mit folgenden Überschriften: *La dignité personelle. — Justice et charité. — Tout le monde doit travailler,* oder Aufsätze, welche diese Themen zum Gegenstande haben: *Je ne l'ai pas fait exprès (responsabilité). — Le cahier de Franclin (ordre et économie). — Quels services avez-vous rendus de vous-mêmes à vos parents la semaine passée?* — In den Schönschreibheften stehen eine Anzahl der besprochenen oder ähnlicher Maximen, welche zugleich auswendig gelernt sind. Selbst in den Rechenheften findet man mannigfache Aufgaben, die Beziehung auf Stoffe des Moralunterrichtes oder auf die mit ihr eng verbundenen Bürgerkunde nehmen, so auf die Sparsamkeit, auf den Alkoholgenufs, auf den unmäfsigen Tabaksverbrauch und anderes. Dafs die Lesebücher sich diesem Gegenstande anbequemen, braucht kaum erwähnt zu werden. Ab und zu sind auch die Singebücher dementsprechend zugeschnitten,

wie wir aus einer uns vorliegenden Sammlung *Chants moraux et patriotiques* ersehen können. Selbst die in den Schulen, in Klassenzimmern und Korridoren aufgehängten Bilder dienen dem Moralunterrichte. Bei einer Durchsicht von Sammlungen derartiger Bilder fallen uns Scenen auf, welche uns emsige Menschen bei ihren mannigfachen Arbeiten zeigen, oder welche die guten Folgen der Tugend oder das durch das Laster verursachte Elend, wie die Schrecken des Alkoholismus, darstellen, oder welche die Dienste vorführen, die bedeutende Männer ihrem Vaterlande geleistet haben.

Das Bild wird überhaupt in den französischen Schulen für die meisten Unterrichtsfächer in ausgiebigster Weise benutzt. Aus einer Volksschule in *Roubaix* ist eine Sammlung von mehr als 300 Bildern ausgestellt; die 5 Abteilungen derselben enthalten: *Vues historiques, vues géographiques, travaux d' art, vues artistiques, vues militaires.*

Wir bleiben noch bei den Bildern und berichten, was die in unserm Ausstellungsraume ausgehängten oder ausliegenden Bilder weiteres von der französischen Volksschule erzählen. Viele Photopraphien in allen Gröfsen führen Schulgebäude, grofse und kleine, einfache und elegante vor. In einem Karton hat man Photographien von sämtlichen Schulhäusern eines Departements, desjenigen von *Orne,* zusammengelegt, um deutlich und ungeschminkt den heutigen Zustand der französischen Schulbauten zu zeigen. Es ergiebt sich aus dieser Sammlung, dafs nach der betreffenden Seite in den letzten 25 Jahren ein bedeutender Wandel zum Bessern in Frankreich eingetreten ist. Wenn sich auch noch einige recht häfsliche und wohl auch ungesunde Gebäude darunter befinden, so ist doch die Mehrzahl jetzt nett und zweckentsprechend eingerichtet. Aufserordentlich belehrend ist in dieser Hinsicht ein Vergleich zwischen den Bildern der ehemaligen und jetzigen Schule ein und desselben Ortes, wie wir es in einem andern Raume finden, dem der *exposition retrospective,* die den Entwicklungsgang des französischen Schulwesens darbietet. Welcher Kontrast zwischen den alten Mauerwerken oder stallartigen Gebäuden und den heutigen schmucken Häuschen, den *palais scolaires,* wie man sie wohl genannt hat! — Wir schauen in dem Raume der *école primaire* noch die Bildwerke an, welche alle möglichen Scenen des Schullebens darstellen. Da sehen wir die Kleinen im Lese-, Schreib- oder Rechenunterrichte, bei der Handarbeit, beim Turnen oder Schwimmen, auf Schulspaziergängen und Ausflügen. Noch andere Scenen zeigen die lustige Kinderschar bei Preisverteilungen, Schulfesten, Mahlzeiten in den Schulrefectorien oder bei der Feld- und Gartenarbeit.

Eine notwendige Ergänzung der Primärschulausstellung bilden 3 Sonderabteilungen: die Musterklasse, die Gruppe für einige Spezialunterrichtsfächer und der Schulgarten, von denen die beiden ersten direkt an die eben beschriebene Hauptabteilung grenzen, während sich die letzte aufserhalb des grofsen Palastes in einem Extrapavillon befindet. Die *classe modèle* bietet ein Beispiel der in Frankreich

am häufigsten vorkommenden Schulgattung, der einklassigen Schule mit einem Lehrer. Nichts fehlt darin aufser dem Lehrer und den Schülern, alles ist zur Arbeit fertig. Man hat beim Betreten der Klasse den Eindruck, als hätten jene dieselbe eben erst verlassen. Die schwarzen Wandtafeln zeigen in saubersten Ausführung Zusammenfassungen von Tageslektionen. Auf der Vorderseite der einen Tafel steht der Plan einer Besprechung aus dem Moralunterricht *(Sur les devoirs envers soi-même)*, auf der Rückseite ein Schulgesang. Eine zweite Tafel bietet Zusammenfassendes aus einer Geschichtslektion über die Bastille nebst erklärenden, äufserst sorgfältig ausgeführten Zeichnungen; auf einer dritten findet sich der Plan einer Lektion, die zugleich dem Geometrie-, dem Zeichen- und dem Handfertigkeitsunterrichte dient. Die Pflege dieser gesunden und praktischen Verbindung verwandter Fächer im weiteren zu beobachten, hatte ich Gelegenheit in einer Volksschule in Paris *(Rue Tournefort)*, wo ich einer die praktische Handfertigkeit vorbereitenden Lehrstunde beiwohnen und Einblick in die betreffenden Übungsbücher der Schule nehmen konnte. Die Wände unserer Musterklasse sind im weiteren mit geographischen Bildern und Landkarten bedeckt. Daneben befinden sich noch eine Büste des Genius der Republik, ein Portrait des jetzigen französischen Präsidenten und ein ebensolches von dem grofsen Arzte und Menschenfreunde *Pasteur.* Von den beiden Klassenschränken birgt der eine die Bibliothek, welche aus einer guten Sammlung von Jugendschriften und Volksbüchern zum Gebrauch der Kinder und deren Eltern besteht, während der andere das notwendige Anschauungsmaterial für den Realunterricht enthält. Die meisten hierher gehörenden Sachen sind von den Lehrern selbst gesammelt oder angefertigt, so eine interessante Gruppe von Gegenständen, die der Bürgerkunde *(instruction civique)* dienen sollen: Militärpapiere, ein Wahlzettel, ein Steuerzettel, einige Eisenbahnfahrscheine, eine Postpaketadresse, eine Postanweisung, verschiedene Anschlagszettel des Magistrats, amtliche Bekanntmachungen der Regierung etc.; sodann zahlreiche geometrische Körper, endlich eine Reihe von physikalischen Instrumenten, wie ein Elektroskop aus Papier, eine Vergröfserungslinse, aus einem mit Wasser gefüllten Ballon hergestellt, eine Bussole, bestehend aus einem magnetisierten Eisenstab, der durch zwei Gabeln im Gleichgewicht gehalten wird, ein Pyrometer, ein Konduktometer, ein Destillierapparat und anderes. Die geschickte und akkurate Ausführung dieser Gegenstände nimmt uns nicht Wunder, wenn wir in Erwägung ziehen, dafs fast in allen französischen Schulen des *enseignement primaire*, auch in den Seminaren, die Handfertigkeit obligatorisch und mit einer verhältnismäfsig grofsen Anzahl von Stunden bedacht ist.

Wir vervollständigen unsere Kenntnis nach dieser Seite, indem wir in den den *Enseignements spéciaux* gewidmeten Raum eintreten. Neben einer grofsen Zahl von Linear- und Freihandzeichnungen in

methodischer Anordnung sind da viele Objekte aus dem Handfertigkeitsunterricht zu sehen. Von diesen erregen besonders die Modellierungen und die Metallarbeiten unsere Aufmerksamkeit. Von den Schülern gefertigte Drahtfiguren und Gypskörper mit den daneben gestellten Zeichnungen zeigen wiederum wie Handfertigkeit, Geometrie und Zeichenunterricht nebeneinander hergehen. Hübsche, praktisch verwertbare Gegenstände aus Eisendraht, Blech und Stahl und einfache Gypsornamente lassen erkennen, wie man auch der Ausbildung des Geschmackes Rechnung trägt. Einige Gegenstände, die in den mit dem Primärunterricht verbundenen Fortbildungskursen hergestellt sind, machen fast den Eindruck von Kunstgegenständen. Um es dahin zu bringen, ist natürlich viel Kraft und Zeit nötig. Dementsprechend sind in der schon erwähnten Pariser Schule in der *Rue Tournefort*, allerdings einer Art Musterschule für Handfertigkeit, diesem Unterrichtsgegenstande im *cours complémentaire* (Ergänzungsklasse) nicht weniger als 8 Stunden und dem damit parallel laufenden Zeichnen 4 Stunden gewidmet, während auch schon dem *cours supérieur* (Oberstufe) und dem *cours moyen* (Mittelstufe) je 6+2 Stunden für Handfertigkeit und Zeichnen bestimmt sind.

Aufser den Objekten der beiden eben erwähnten, in Frankreich sehr bevorzugten Unterrichtsfächer enthält das Zimmer für Spezialunterricht eine Fülle von Nadelarbeiten aus Mädchenschulen in Glasschränken, Glaskästen und Albums, sodann Muster zu Anlagen von Schulmuseen, endlich Gegenstände des in Küstengegenden gepflegten *enseignement maritime* und des besonders in Landschulen getriebenen Ackerbauunterrichts (*enseignement agricole*). Modelle von Schiffen und Schiffsteilen, Fachzeichnungen, Instrumente, Sammlungen von auf die See bezüglichen Dingen, Hefte mit geographischen und nautischen Berechnungen u. a. geben eine Vorstellung von dem Betriebe des betreffenden Unterrichts. Ähnlich verhält es sich mit den für den Ackerbau ausgestellten Objekten. Wie die Ausbildung der Lehrer nach dieser Seite geschieht, liefs sich in der Abteilung für Seminare einerseits in den von der *école normale* von Vannes ausgelegten Albums und Heften des *enseignement nautique*, anderseits in den von den Seminaren in Caen und Lyon dargebotenen *exercices d' agriculture et de culture de la vigne* erkennen. Von den in Caen ausführlich den Gegenstand behandelnden Themen sei zur weiteren Illustrierung das folgende genannt: *Traitement à la Bouillie contre la maladie de la pomme de terre.*

Ein kurzer Aufenthalt in dem Musterschulgarten der Ausstellung belehrt uns weiter über das in Frage stehende Spezialunterrichtsfach. Der *jardin scolaire* nimmt einen Raum von 60 Quadratmetern ein. In demselben sind die durch eine Regierungsverfügung vom Jahre 1898 für Schulen empfohlenen Pflanzenkulturen in ihrer Gesamtheit zur Ausführung und Darstellung gebracht. Das meiste zu diesem Zwecke Ausgestellte stammt aus 3 Landschulen des De-

partements *Loire-Inférieure*. Die Hauptfläche des Ausstellungsgartens ist zunächst in 2 Quadrate mit Seitenlängen von 4—5 m geteilt, von denen die eine die Blumenkultur, die andere die Gemüsepflege vorführt. Das Centrum der Blumenabteilung bildet ein ovales Beet mit charakteristischen Feldpflanzen, welche alle wichtigen Familien vertreten. Dies Beet ist zum gröfseren Teile von allerlei geschmackvoll gruppierten Gartenblumen, zum kleineren von Blattpflanzen umgeben. Das kleine Versuchsfeld für Gemüsekultur besteht aus 4 gleichen Ackerstreifen; der erste derselben hat keinen, der zweite vollen, jeder der andern beiden unvollkommenen Dung bekommen; beim dritten fehlt der Stickstoff, beim vierten die Phosphorsäure. Vier gleich grofse Quadrate auf jedem Streifen sind der Reihe nach mit Mais, Tomaten, Kartoffeln und Erdbeeren bepflanzt und demonstrieren im Laufe einer gewissen Zeit deutlich das Wachstum je nach Boden und Früchten. Zwischen den beiden beschriebenen Hauptfeldern befindet sich eine Reihe der verschiedenartigsten Topfpflanzen, mit deren Kultur alle Kinder im einzelnen betraut werden können. Ein Aufsenstreifen neben der Blumenabteilung ist der Wein- und Obstbaumkultur zugewiesen. Das im Vordergrunde des Gartens noch übrig bleibende Stück bietet auf einem von Rosen umgebenen kleinen Felde die hauptsächlichsten Gemüsepflanzen, Futterkräuter und Gräser dar, mit deneu jeder Landwirt bekannt sein mufs.

(Schlufs folgt).

Mittheilungen.

(Rektoren, beeinflufst die Schrift eurer Lehrer!) Dafs in einer pädagogischen Zeitschrift, in der wir »unter uns« sind, wir uns auch unsere Sünden, und wenn es auch nur »fahrlässige« und keine »Todsünden« sind, zeigen, finden wir am Platze; dafs es unter Kollegen im rechten Ton geschieht, versteht sich von selbst. Wir nehmen daher an, dafs der Verfasser von »Rektoren, beeinflufst die Schrift eurer Lehrer« seine »Mahnung« auf Grund reicher Erfahrung hat ergehen lassen und sie im Interesse des Lehrerstandes ergangen ist; »wer unter uns ist ohne Sünde?« Aber warum wendet sich der Kollege nicht direkt an die Lehrer? Es mufs doch so etwas nicht auf dem »Amtsweg« erledigt werden! Und so ganz stimmen wir dem Herrn Kollegen, von Nebensächlichem ganz abgesehen, auch nicht bei! Was wir in die Hefte unserer Schüler schreiben, sei es eine Korrektur oder sei es eine Bemerkung usw., das soll »vorbildlich« für ihre Schrift, also sagen wir »schulgemäfs« sein; da ist der »Kalligraph« am Platz! Was aber nicht für Schüler berechnet ist, sei es ein Bericht, sei es eine Abhandlung usw., das soll den Charakter der »Handschrift« haben, von der man verlangen mufs, dafs sie »leserlich« ist! Bezüglich der »Lektionsbücher und Präparationen« hat der Herr Kollege Laukamm, wie es uns scheint, doch wohl etwas zu schwarz gemalt; aber es soll uns doch mahnen, auch hier auf das Äufserliche zu achten, wenn wir auch

niemals das Äufserliche und Kleinliche zur Hauptsache machen dürfen. Es berührt uns Schulmänner auch unangenehm, wenn, wie das auch vorkommt, uns die Herren Ärzte ein Zeugnis schicken, das auf einem Papierfetzen steht und oft nicht entziffert werden kann!

(Wandlungen in den Methoden und Wissenschaften.) Über den Gegenstand veröffentlicht Dr. Weinstein in der »Deutschen Revue« (1901 Nr. 1) eine Abhandlung, in welcher er zunächst auf den herrschenden Kampf der Parteien auf dem Gebiet der Wissenschaft und Kunst hinweist; seine diesbezüglichen Bemerkungen haben — leider — auch für die Pädagogik Geltung. Am Rüstzeug, sagt er, »liegt es, dafs die litterarischen Kämpfe, welche gegenwärtig ausgefochten werden, gröfstenteils einen so unerquicklichen Eindruck machen;« es wird unglaublich »viel niedergerissen, richtiger 'runtergerissen; keine Partei spart der anderen die derbsten Bezeichnungen. — Wandlungen in den Methoden haben naturgemäfs etwas Äufserliches an sich; sie sind oft praktisch von ungeheurer Bedeutung. Alle Erziehung strebt darnach, den Geist des Kindes nach der Richtung des Edlen, Schönen und Guten zu lenken und seinem Gedächtnisse eine gewisse Summe von Kenntnissen einzuprägen; aber wie verschieden sind die Wege, die man zu diesem Behufe eingeschlagen hat und einschlägt! . . Dafs trotzdem im wesentlichen das gleiche Resultat erzielt wird, liegt daran, dafs die Ausgangspunkte immer die nämlichen sind; die letzten Ansichten des gereiften Alters von den Pflichten des Menschen, sie lenken alle verschiedenen Bahnen schliefslich demselben Ziele zu, weil sie sich in allen Punkten dieser Bahn geltend machen. . . Bei der Aufsuchung neuer Methoden richtet sich das Bestreben gewöhnlich darauf, die Arbeit in bestimmter Weise zu leiten und vor allem abzukürzen; daher eben die praktische Bedeutung der Methoden. . . Methoden sind Werkzeuge; aber nicht mit jedem Werkzeug kann man jeden Gegenstand bearbeiten.« — Aber auch in den Grundlagen der Wissenschaften gibt es Wandlungen; »das liegt daran, dafs alle Wissenschaften, also auch ihre Grundlagen, der Erfahrung ihre Entstehung und Ausbildung verdanken,« die »den Erscheinungen der beschränkten Erdenwelt entnommen sind. Keine verzeichnete Erfahrung erschöpft die Erscheinungen vollständig; je tiefer wir in die Erscheinungen eindringen, desto mehr Einzelheiten, die uns früher entgangen waren, bemerken wir«.

(Das Lehrer-Seminar des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit) zu Leipzig versendet gegenwärtig sein Programm für das laufende Jahr. (Siehe Beilage zu den »Neuen Bahnen Heft 2). Danach sind, je nachdem Teilnehmer dafür angemeldet werden, Unterrichtskurse in Aussicht genommen für Vorstufe, Holzschnitzerei, Hobelbankarbeit, Papparbeit, Metallarbeit, Modellieren, ländliche Holzarbeit und Herstellung von Lehrmitteln; aufserdem findet wie in früheren Jahren ein zweiwöchentlicher Kursus für Obst- und Gartenbau mit besonderer Berücksichtigung der Schulgartenpflege statt. Die Kurse beginnen mit dem 1. Juli und endigen im September; der Eintritt in dieselben kann mit Anfang jeder Woche erfolgen. Zur Herbeiführung einer gründlicheren Ausbildung sind

von diesem Jahre ab zwei wesentliche Neuerungen getroffen, indem im Anschlufs an die praktische Arbeit in besonderen Stunden die Einführung in die Methode des Werkzeichnens stattfindet, und indem nach Analogie der Seminar-Uebungsschulen eine Schülerwerkstatt der Anstalt zur Einrichtung gelangt ist. Der deutsche Verein verfolgt unausgesetzt auch den Fortgang der Bestrebungen im Auslande. Zu diesem Behufe hat im Auftrage des Vereins der Direktor des genannten Lehrerseminars Dr. Pabst zu Leipzig auch die Pariser Weltausstellung besucht, worüber er jetzt in den Blättern für Knabenhandarbeit berichtet. Hochbeachtenswertes ergaben hiernach die Ausstellungen der Stadt Paris und des französischen Unterrichts-Ministeriums, sowie diejenigen von England, Nordamerika, Rufsland und den nordischen Ländern. Dr. Pabst kommt zu dem Schlufs, dafs namentlich die Einrichtungen in Frankreich, wo dem Handfertigkeits-Unterricht im Rahmen der Volksschulen schon seit den siebziger Jahren eine aufserordentliche Förderung und Durchbildung zu Teil geworden ist, die volle Beachtung dei deutschen Schulmänner verdienen. Sonderabzüge dieses Berichts wie Exemplare des Leipziger Seminar-Programms können unentgeltlich von dem Vorsitzenden des deutschen Vereins von Schenkendorff in Görlitz oder vom Direktor Dr. Pabst in Leipzig bezogen werden.

(Der deutsche Lehrerverein hat als Verbandsthemen) für das laufende Vereinsjahr vorläufig festgesetzt: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, und die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit. Als Material für die Bearbeitung des ersten Verbandsthemas wird nach Beratung der litterarischen Kommission folgendes empfohlen: Rembrandt als Erzieher. Leipzig, Hirschfeld. 3 M. A. Wernicke, Richard Wagner als Erzieher. Langensalza, Beyer und Söhne. 1 M. K. Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Bergsträfser. geb. 4,60 M. Wittstock, Das ästhetische Erziehungssystem. Leipzig, Haacke. 3.60 M. F. Wulkow, Das Prinzip des Schönen in der Erziehung. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht 1894. K. Matthias, Aus Schule und Leben. Wolfenbüttel, Zwifsler, geb. 4 M. Wienbreyer, Die pädagogische Seite der Kunst. Neues Braunschw. Schulblatt 1893. Foltz, Einige Bemerkungen über die Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pfg. Langensalza, Beyer und Söhne. Pflege der Kunst in den Schulen Hamburgs. Hamburg, Alfred Jansen. (Kaiser Wilhelmstr. 76). 1,50 M. L. Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Bildung der Jugend. Leipzig, R. Voigtländer. geb. 6 M. A. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Dresden, G. Kühtmann. 3,50 M. Es sei auch verwiesen auf: Lucke: Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung etc. »Neue Bahnen« 1900. H. 6/7.

C. Referate und Besprechungen.

Litteraturbericht über die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften.

Von **H. Scherer.**

I.

Dr. Brafs gibt in seinem Buche: »Das Kind gesund und krank« (Osterwick, Zickfeldt; 340 S.) dem Lehrer eine anschauliche und lebendige Darstellung der körperlichen Entwicklung und des körperlichen Zustandes des gesunden und kranken Kindes; 4 farbige Tafeln mit 106 Abbildungen unterstützen die Darstellung. Die »Einführung in die moderne Psychologie« von Schuldirektor Beetz (I. Teil: 424 S. 16 Illust. und 26. Abb. auf 4 farbigen lithogr. Tafeln), die in demselben Verlage erschienen ist, schliefst sich an dieses Buch unmittelbar an; sie setzt die elementaren Kenntnisse der Psychologie voraus und führt den Lehrer tiefer ein in die Lehren der modernen Psychologie mit ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihren Methoden. In einer historischen Uebersicht legt der Verfasser in dem vorliegenden I. Bd. den Entwicklungsgang der Psychologie vom Altertum bis zur Neuzeit dar; hier wird die Kritik manche Auffassung des Verfassers bekämpfen, manches kürzer und manches ausführlicher wünschen, im ganzen aber ist der Teil für den Lehrer, dem für eingehendere Studien in diesem Gebiet die Zeit fehlt, zur Orientierung sehr wertvoll. Sodann folgt eine Darstellung der Grundbegriffe der Psychologie, der Methoden der psychologischen Forschung und der psychologischen Grundlehren; auch hier könnte man bei manchen Abschnitten eine eingehendere, bei anderen eine kürzere Fassung wünschen, im ganzen aber kann man mit der Darstellung einverstanden sein. Das Buch ist für Lehrer bestimmt, ohne deshalb aber zur Vorbereitung für ein Examen zugeschnitten zu sein; die Psychologie ist für den Lehrer eine Hilfswissenschaft und von diesem Gesichtspunkte mufs die Auswahl des Stoffes getroffen werden, eine weitere Beschränkung darf die Wissenschaft nicht zulassen; auf diesem Standpunkt steht auch Beetz in seinem Buche.

Von Prof. Ziehens, Leitfaden der physiologischen Psychologie in 15 Vorlesungen (267 S. Jena, Fischer, 1900), welches Buch wir schon mehrmals in den »Neuen Bahnen« besprochen und zum Studium denjenigen Lehrern empfohlen haben, welche tiefer in dieses Gebiet menschlichen Wissens eindringen wollen, liegt nun die 5. Aufl. vor, die teilweise nach den Ergebnissen der neuesten Forschungen umgearbeitet worden ist.

Die Grundlagen der Psychophysik bringt Dr. O. Lipps in dem

»Grundrifs der Psychophysik« (167 S. 3 Fig. 1899, geb. 80 Pf.) übersichtlich zur Darstellung; im Anhang gibt er die wichtigsten Werke an, die für das weitere Studium dieses Gegenstandes dienen können.

Einen Versuch, das Entstehen der psychischen Erscheinungen aus den Bewegungen des Kraftstoffs, einer Verbindung von Stoff und Kraft, zu erklären und dadurch die Grundlage zu einer monistischen Weltanschauung und einem Bild von dem Wesen der Seele zu geben, macht Dr. Kroell in dem Buche: »Der Aufbau der menschlichen Seele« (392 S. 5 M.; Leipzig, Engelmann, 1900); die Darstellung ist anschaulich und klar und wird an den entsprechenden Stellen durch gute Zeichnungen unterstützt.

Eine sehr ausführliche und kritische Darstellung der modernen Psychologie will der bekannte Psychologe H Münsterburg in seinem Werk: »Grundzüge der Psychologie« (I. Bd.: Allgemeiner Teil; die Prinzipien der Psychologie. 565 S. 12 M.; Leipzig, J. A. Barth, 1900) darbieten; in dem vorliegenden einleitenden Bande werden in dieser Hinsicht die Prinzipien der Psychologie untersucht, in dem II. Bande sollen die Thatsachen der individuellen und sozialen Psychologie zur Darstellung kommen. Wir werden später, nach Erscheinen des II. Bandes, das Werk eingehend besprechen; hier sei nur bemerkt, dafs es nicht für Anfänger im psychologischen Studium bestimmt ist, sondern eine Vertrautheit mit den wichtigsten Lehren der modernen Psychologie voraussetzt.

Im Anschlufs an »Lehmanns Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens (1892) macht J. Hübener in der Schrift: »Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit« (139 S. 2,80 Dresden, Bleyl und Kaemmerer 1898) einen Versuch, die Zustände des Gefühls und des Intellekts zwar als verbunden, aber nicht ineinander aufgehend darzustellen und tritt so in scharfen Gegensatz zu Herbart; er sucht aber auch nicht wie Lehmann das Gefühl im psychologischen oder eigentlich im physiologischen Prozefs, sondern scheidet wie Lotze das Gefühl scharf von der Vorstellung und von der Empfindung. Von diesem Gesichtspunkte bespricht Hübener das Wesen und die Eigenart des Gefühls, seine Veränderungen und die Anwendung auf die Pädagogik.

Lesenswerte »Beiträge zur Philosophie des Gefühls« bietet uns F. Ritter von Feldegg (122 S. 2,50 M., Leipzig, J. A. Barth, 1900); die Erörterungen greifen zum Teil sehr weit ins Gebiet der Methaphysik hinüber und werden manchen Leser in dieser Hinsicht wenig befriedigen.

Dr. Türkheim stellt in der Schrift: Zur Psychologie des Willens (181 S. 2,40 M. Stahels Verlag in Würzburg, 1900) das Wesen und Werden des Willens in leicht fafslicher Form an der Hand zahlreicher Beispiele dar; im I. Teil bespricht er das Wesen des Willens und im II. den Zusammenhang desselben mit dem Seelenleben.

Gröfsere Anforderungen an die Auffassungskraft des Lesers stellt Privatdocent Schwarz in seiner »Psychologie des Willens« (391 S. 6 M. Leipzig, W. Engelmann, 1900), welche einer Theorie der Ethik als Grundlage dienen soll; im I. Teile bespricht er die Naturgesetze des

Willens oder die Lehre vom unteren Begehrungsvermögen (Gefallen und Mifsfallen) und im II. die Normgesetze des Willens oder die Lehre vom oberen Begehrungsvermögen (Vorziehen).

R. Schellwien, ein entschiedener Vertreter der rein spekulativen Philosophie, eines Ausläufers des von Kant ausgehenden und in Schopenhauer zuletzt zur Darstellung kommenden Idealismus, knüpft in seinem Werke »Wille und Erkenntnis« (Philosophische Essays, 122 S. 2,40 M. Hamburg, A. Janssen, 1899) an den von Schopenhauer ausgehenden Individualismus M. Stirners an, setzt sich mit ihm auseinander, bespricht das Verhältnis des Willens zur Erkenntnis, den Thatwillen und die daraus sich ergebenden ethischen und pädagogischen Folgerungen. Wir können die Schrift nur solchen Lehrern empfehlen, welche besonderes Interesse und besonderen Sinn für die spekulative Philosophie haben.

Dagegen gibt Dr. Drefsler in seinen »Vorlesungen über Psychologie« (236 S. 3,50 M. Heidelberg, Winter, 1900) eine systematisch geordnete Sammlung von Essays, die aus Vorlesungen, welche der Verfasser vor gebildeten Damen gehalten hat, hervorgegangen sind; in ihnen hat er alle von der älteren und neueren Psychologie gebotenen Thatsachen des Seelenlebens zu einem einheitlichen Ganzen verschmolzen und zu dem praktischen Leben in Beziehung gesetzt.

Einen ähnlichen, aber mehr pädagogischen Charakter trägt »Das Leben der menschlichen Seele« von Rektor Krause, von dem nun auch der II. Teil erschienen ist (391 S. Dessau, Oesterwitz und Voigtländer 1900); er enthält die Darstellung vom Gefühls- und Willensleben in derselben Weise wie der I. die vom Vorstellungsleben darbietet (Neue Bahnen 518). In Töchterheimen und Seminaren für Kindergärtnerinnen wird das Buch gute Dienste leisten; auch Seminaristen und junge Lehrer werden es mit Nutzen lesen.

Von der »Anschauungs-Psychologie« des Seminardirektors E. Martig zu Hofwyl liegt nunmehr die 5. Auflage vor (Bern, Schmidt nnd Francke; 304 S. 3 M.); wir haben die 4. Aufl. s. Z. (Neue Bahnen X 516) eingehend besprochen und können das Buch namentlich jungen Lehrern bestens empfehlen.

»Die Lehre von der Aufmerksamkeit« wird von Seminarlehrer Dr. Kerrl eingehend zur Darstellung gebracht (219 S. 3 M. Gütersloh, Bertelsmann, 1900); im theoretischen Teil erörtert der Verfasser das Wesen und die Bedeutung der Aufmerksamkeit, im II. die Anwendung der gewonnenen Lehre in der Ethik und Pädagogik; im III. Teil gibt er noch eine Darstellung und Beurteilung der wichtigsten Theorien über das Wesen der Aufmerksamkeit.

Zu der in den »Neuen Bahnen« (XI. 64) besprochenen Schrift: Dr. Huther, Die Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre« bietet der Verfasser eine Ergänzung in der Schrift: »Die psychologischen Grundprinzipien der Pädagogik« (62 S. Berlin, G. Walther, 1900, 1 M.); im Anschlusse an Wundt bespricht hier der Verfasser die Apperzeption und den Willen.

Eine wertvolle Ergänzung zu den beiden Schriften von Dr. Huther

liefert U. Diehm in der Monographie: »Das Wesen der Anschauung« (145 S. 1,50 M. Bern, Sturzenegger, 1899); nachdem er den Begriff der Anschauung nach seiner Bedeutung, Begrenzung und seinem Verhältnis zu den Grundbegriffen der intellektuellen Bewufstseinsvorgänge erörtert hat, wird die Anschauung als psychisch verarbeitete Gesichtswahrnehmung an sich und in ihrem Verhältnis zum Denken und den motorischen Bewufstseinserscheinungen betrachtet.

Besondere Aufmerksamkeit hat man in den letzten Jahren der Kinderpsychologie zugewandt; die neueren Erscheinungen auf diesem Gebiet haben wir s. Z. in den »Neuen Bahnen« (X 518 519) besprochen. Dr. Stimpfl bietet nun auch eine Übersetzung der »Psychologie der Kindheit von Tracy Dr. Prof., (158 S. 28 Abb. 2 M. Leizig, E. Wunderlich, 1899), die durch ihre populär-wissenschaftliche Darstellung sich ganz besonders zur Einführung in dieses Studium eignet; an der Hand von zahlreichen zum Teil von deutschen Psychologen herrührenden Thatsachen wird die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens zur Darstellung gebracht.

Eine der besten oder wohl die beste Arbeit auf dem Gebiet der Kinderpsychologie bietet uns aber die von Rektor Ufer herausgegebene »Internationale pädagogische Bibliothek« (Altenburg, Bonde). Der I. Band dieser Sammlung enthält »die Entwicklung der Kindesseele von Compayré, nach der 2. Aufl. des Originals aus dem Französischen übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Ufer (460 S. 8 M.); hier kommt die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens in den ersten 6 Lebensjahren eingehend zur Darstellung, wobei sich der Verfasser auf ein reiches, durch Beobachtungen und Versuche gewonnenes Material stützt. Als II. Band dieser Bibliothek ist eine Übersetzung von Prof. Collozza's Psychologie des Kinderspiels (mit einer Einleitung von Prof. Fornelli) aus dem Italienischen ins Deutsche übersetzt von Ufer und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen erschienen (272 S. 5 M.); in ihm ist das Kinderspiel vom historischen, psychologischen und pädagogischen Standpunkt eingehend behandelt und dabei alles vermerkt worden, was von italienischen, französischen, englischen und deutschen Pädagogen über das Spiel geschrieben worden ist.

Wertvolle Ergänzungen zu den genannten Werken über »Kinderpsychologie« finden sich in einigen Schriften, die nur einzelne Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens behandeln. Dr. R. Penzig, »Ernste Antworten auf Kinderfragen« (2. Aufl. 271 S. 2,80 M., Berlin, F. Dümmlers Verlag 1899) ist einerseits ein Hilfsmittel zur Erforschung des kindlichen Seelenlebens, anderseits soll es Eltern und Lehrern Anregung z r denkenden Thätigkeit auf dem Gebiet der individuellen Erziehung geben.

W. Ament behandelt in seiner Schrift: »Die Entwicklung vom Sprechen und Denken beim Kinde« (213 S. 2,40 M., Leipzig, E. Wunderlich, 1899) nach einer Einleitung über Begriff, Aufgabe, Quellen, Methoden, Geschichte und Litteratur der Kinderpsychologie auf Grund eines umfangreichen, von ihm durch eigene Beobachtung gesammelten Materials die Entwicklung des Sprechens und Denkens beim Kinde; er

will durch die Verbindung von Preyers biographischer Methode mit der statistischen einerseits und durch die Vergleichung mit der phylogenetischen Sprachentwicklung anderseits die beschreibende Kinderpsychologie in eine erklärende umwandeln. Ist die vorliegende Arbeit in dieser Hinsicht auch nur ein Versuch, der noch als solcher seine Mängel hat, so bedeutet sie doch einen wertvollen Fortschritt auf dem Gebiet der Kinderpsychologie.

Dasselbe Gebiet wird von Dr. E. Rzesnitzek, Taubstummenlehrer, in der Schrift: Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache« (35 S. 0,90 M., Breslau, Aderholz, 1899) behandelt; auf Grund seiner Erfahrungen an taubstummen Kindern und des Studiums der Werke von Lazarus, Steinthal, Müller, Humboldt, Paul, Romanes u. a. hat er eine kurze und übersichtliche Darlegung der Entwicklung der Kindersprache gegeben.

»Die Entwicklung des sozialen Bewufstseins der Kinder« behandelt Will. Monroe in der »Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von Prof. Dr. Schiller und Prof. Dr. Ziehen (Berlin, Reuther und Reichard, III. 288 S. 2 M.); seinen Ausführungen liegt ein umfangreiches, durch sorgfältige Versuche gewonnenes Beobachtungsmaterial zu Grunde, aus dem die betreffenden Folgerungen gezogen werden.

Endlich bietet Prof. Dr. Knortz ein Schriftchen über »Kindeskunde und häusliche Erziehung« (Altenburg, Tittel, 62 S. 1 M.), in welchem nach einer kurzen Darlegung über die Bestrebungen der Kindespsychologie resp. Kindeskunde deren Beziehung zur häuslichen Erziehung dargelegt sind.

Dr. Eisler behandelt in zwei Schriftchen die »Grundlagen der Erkenntnistheorie« (173 S. 80 Pfg.; Leipzig, Schnurrpfeil, 1900) und »Die Elemente der Logik« (102 S. 40 Pfg., Leipzig, Schnurrpfeil 1900); die Darstellung ist wohl kurz, aber anschaulich und klar und bietet eine orientierende Übersicht auf diesen Gebieten.

(Schlufs I. folgt).

Jugend- und Volksschriften.

B. Volksschriften.

In »Fritz Vogelsangs Kriegsabenteuer in China 1900« hat Paul Lindenberg (Berlin, Ferd. Dümmler 1901, geb. 4 M.) der deutschen reiferen Jugend und dem Volke, eine Erzählung geschenkt, die den Leser durch das mittelländische Meer nach Kairo und den Pyramiden, und von dort nach Ceylon führt, wo er in Gedanken einer Elefantenjagd beiwohnt und Land und Leute kennen lernt; er führt ihn dann nach China und läfst ihn an den Ereignissen teilnehmen, die sich dort im Juli und August des verflossenen Jahres abgespielt haben. Man merkt es der anschaulichen und lebendigen, durch 5 Vollbilder und 137 Abbildungen im Text unterstützten Schilderung an, dafs der Verfasser Land und Leute aus eigener Anschauung kennt; er hat auch seiner Phantasie die Zügel angelegt, so dafs die Erzählung durchaus im Rahmen des Möglichen verläuft.

In der Schrift: »Unterm Roten Kreuz in Kamerun und Togo« gibt Schwester Johanna Wittum (Mit Geleitwort von D. A. Thoma; mit Illustrationen und einer Karte des Togogebietes, 160 Seiten, Heidelberg, Evangl. Verlag; M. 1,80), Schilderungen von Land und Leuten, Leben und Bräuchen, Sprache und Bildung der Duala und Togoaner, aber auch von dem Thun und Treiben der Deutschen und Europäer, den Krankheiten und der Krankenpflege bei Weifsen und Schwarzen. Die Verfasserin ist in die Ferne gezogen, um in dem Beruf der Krankenpflege im schwarzen Erdteil Deutschtum und Christentum von seiner besten Seite zu zeigen; sie gibt hier ihre Erlebnisse wieder und macht uns in anmutiger Form mit Land und Leuten unserer Kolonieen bekannt. So eignet sich das Buch für Schüler von 13—14 Jahren und für Fortbildungsschüler.

Heinrich Seidel, dessen »Erzählende Schriften« in einer wohlfeilen Gesamtausgabe (Stuttgart, J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger, 7 Bd. 21,20 M.) nunmehr vollständig vorliegen, fand anfangs mit seinen Novellen und kleinen Erzählungen (Vorstadtgeschichten) wenig Beachtung; aber als sein »Leberecht Hühnchen« erschien, da ward er berühmt und sammelte eine Gemeinde um sich, die nun auch seine anderen Schriften zu schätzen wufste. In allen diesen Schriften tritt das Verständnis des Dichters für das poetische Bedürfnis seiner Zeit deutlich hervor; man will das Leben ganz auskosten, aber alles das innerhalb der jedem Sterblichen gezogenen Grenzen. »Willst du immer weiter schweifen? sieh, das Gute liegt so nah; lerne nur das Glück ergreifen, denn das Glück ist immer da;« das klingt durch alle Erzählungen Seidels durch. Er baut sich, wie Meyer (die deutsche Litteratur des 19. Jahrhunderts) sagt, »in der lärmenden, stöhnenden, kämpfenden Verkehrshalle unserer neuesten Litteratur sein enges Heim,« in das er sich mit Humor möglichst bequem einrichtet; und auch in diesen engen und bescheidenen Verhältnissen weifs er das Wahre, Schöne und Heitere aufzusuchen und in den Vordergrund zu stellen. So verdienen Seidels »Erzählende Schriften« auch heute noch einen Platz neben den besten Prosaschriften in den Volksbibliotheken.

Die Halben. Ein Roman aus unserer Zeit von I. I. Freiherr v. Grotthus (Stuttgart, Greiner und Pfeiffer, 1900, 360 S. 4 M). Der bekannte Herausgeber des »Türmer« bietet hier einen Roman, der aus unserer Zeit herausgewachsen ist und ein treues Bild von den Strömungen derselben gibt, ohne aber dem nackten Realismus oder Naturalismus zu verfallen; denn sein Held ist, obwohl mit menschlichen Mängeln und Fehlern behaftet, ein idealgesinnter Mensch, der sich aus den Fesseln des Milieu emporarbeitet und zum Herrn desselben wird. Da die Technik des Romans in jeder Hinsicht mustergiltig ist, so wird die Lektüre künstlerisch und sittlich erziehend, aber auch belehrend wirken; für Lehrerlesevereine sei das Werk besonders empfohlen.

Die 2. Serie der Volks-Ausgabe von P. Roseggers Schriften (in 100 Lieferungen à 35 Pf. Leipzig, L. Staackmann) liegt nun vollständig vor. »Ich gestehe«, sagt Rosegger in »Am Wanderstabe meines Lebens«, »dafs meine schriftstellerische Thätigkeit längst nicht mehr ohne Absicht

ist; ich will mitarbeiten an der sittlichen Bildung unserer Zeit«. So hat er sich einerseits hinein versenkt in das Leben der Natur und von hier aus die Religion des Lebens und der Liebe zur Darstellung gebracht; und hat sich anderseits von den Freuden und Leiden der Menschen seiner Zeit ergreifen lassen, die uns in seinen Erzählungen entgegentreten. Deshalb finden wir in Roseggers Schriften die wahre Religion der Liebe und die Volkstugenden der Wahrhaftigkeit, Treue und selbstlosen Ergebung verkörpert; er ist als Volksschriftsteller ein Volkslehrer.

Als Ergänzungsband des Werkes: »Der Weg zum Erfolg durch eigene Kraft« ist: »Erreichte Ziele« von Hugo Schramm-Macdonald und Bruno Judeich zu betrachten (Heidelberg, Gg. Weifs, 1900, 260 S., 2,50 M.) Das ganze Werk ist im Anschlufs an die Schriften des Engländers Samuel Smiles mit Rücksicht auf die deutschen Verhältnisse bearbeitet; in dem vorliegenden Teil wird an Beispielen aus den verschiedenen Gebieten des praktischen Lebens der Segen der Selbsthilfe für den einzelnen und der genossenschaftlichen Selbsthilfe nachgewiesen. Ebenbürtig reiht es sich den vorangegangenen Bänden, von denen übrigens jeder wie auch der vorliegende Band ein Werk für sich bildet, den Werken: »Der Charakter von Rudow«, »Der Weg zum Wohlstand von H. Schramm-Macdonald« und »Der Weg zum Erfolg durch eigene Kraft« an.

»Das tolle Jahr«, vor, während und nach. Von einem, der nicht mehr toll ist. Erinnerungen von Alex Büchner, Prof. (Giefsen, E. Roth 1900). Quellenberichte werden heute im Geschichtsunterricht sehr geschätzt; Gustav Freytags Bilder aus deutscher Vergangenheit sind gerade deswegen so hoch gewertet, weil sie auf Quellenberichten basieren. Ein solcher Quellenbericht liegt uns hier in einer originellen Form vor, welcher dadurch gerade noch interessanter wird. Der Verfasser, ein Bruder des bekannten »Kraft- und Stoff-Büchner«, erzählt in dem vorliegenden Buch seine Erlebnisse vor, während und nach dem Jahr 1848 und weifs die lebendige Darstellung mit einem urwüchsigen Humor zu würzen; es ist keine Kriegs-, sondern Kulturgeschichte, die er uns bietet. Wir schauen das Leben in einer mitteldeutschen Residenz und einem Universitätsstädtchen mit ihren kleinbürgerlichen Verhältnissen, sehen die Revolution von 1848 sich entwickeln und im Sand verlaufen und lernen auch das Treiben der Reaktion kennen, durch welches gar manch gut Deutschgesinnter wegen Labalien sein Vaterland verlassen und in der Fremde eine Heimat suchen mufs. Auch dem Verfasser des vorliegenden Buches ist dieses Schicksal zu teil geworden; doch er hat sich mit demselben ausgesöhnt und ist gut Deutsch geblieben.

Quer durch Sibirien von Dr. B. Schwarz (200 S. gebd. 5 M.) belehrt uns in anschaulicher und lebendiger Weise über das Land, dessen Erschliessung durch eine im Bau befindliche Bahn das Interesse der zivilisierten Welt auf sich lenkt. Gewöhnlich denkt man bei dem Namen »Sibirien« nur an das Sibirien der Verbannten; das vorliegende Buch belehrt uns jedoch, dafs es auch noch ein anderes Sibirien gibt. Die Lektüre wird um so interessanter, da der Verfasser den Leser gleichsam mitreisen und miterleben läfst und gute Illustrationen dem Buche beigegeben sind.

Vater und Sohn. Ein Sang für deutsche Lehrer und für das deutsche Haus von R. Wulkow. (Braunschweig, R. Sattler, 1900.) Der Verfasser führt uns das Jubelfest eines Lehrers vor und zeigt, wie derselbe sich durch seine treue Wirksamkeit die Liebe des ganzen Dorfes gewonnen hat; er zeigt aber auch, in welch inniger Gemeinschaft und Freundschaft der Lehrer und der Geistliche in einem Orte zusammen wirken können. Seebald ist der Typus eines echten Lehrers; er ist ein Volkslehrer im wahren Sinne des Wortes. Mit Recht kann er daher am Abend seines Lebens auf ein gesegnetes Arbeitsfeld zurückblicken und all die Liebe ernten, die er gesäet hat. Von tiefem Leid ist zwar auch er nicht verschont geblieben; aber durch die Heimkehr seines Sohnes am Jubelfest verwandelt sich auch dieses in Freude. Nicht nur Lehrer werden das Buch mit Interesse und Gewinn geniefsen, auch in Volksbibliotheken verdient es einen Platz.

Das Frommel-Gedenkwerk (Berlin, E. S. Mittlers Sohn) verspricht ein echtes Volksbuch zu werden. Der I. Bd., (4 M. 310 S.), aus dem wir im Jahrgang XI. der »Neuen Bahnen« einen »Ausschnitt« gebracht, enthält den ersten Teil von »Frommels Lebensbild.« (Auf dem Heimatsboden) und ist von Frommels Sohn, Dr. O. Frommel verfafst; der 2. Bd. von Frommels Lebensbild soll als 2. Band des Gesamtwerkes Ostern 1901 erscheinen. Niemand wird dieses Buch ohne Interesse lesen und ohne Nutzen aus der Hand legen; denn es führt uns nicht blofs den Entwicklungsgang eines bedeutenden Mannes vor, sondern es läfst uns tiefe Blicke in das Geistesleben der Zeit, namentlich in seiner Beziehung zum kirchlichen Leben thun. Der 3. Band, der auch bereits erschienen ist (192 S.) enthält »Briefe aus Amt und Haus von Emil Frommel aus den Jahren 1849—96« und ist von seiner Tochter Amalie herausgegeben; er bildet eine dankenswerte Ergänzung zu Frommels Lebensbild.

Heinr. Sohnrey ist ein aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangener Volksschriftsteller; er kennt das Volk, denn er hat unter ihm als Lehrer gelebt und gewirkt und steht auch jetzt noch mit ihm in innigster Beziehung. Darum aber kann er auch volkstümlich erzählen; das zeigt sich in dem unsvorliegenden Bändchen von Erzählungen, das sich »Hinter den Bergen« (Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht, 1900, 229 S., 2,40 M.) betitelt. Die Gestalten, die uns hier entgegentreten, sind aus dem Volk im hannoverschen Bergland entnommen; es heimelt beimLesen auch denjenigen an, der nicht aus diesen Gegenden entstammt, wohl aber im Volksleben steht. Am meisten erinnert uns Sohnrey an Rosegger; aber er hat doch auch wieder seine Eigenart, die ja wieder durch das Land und die Leute, mit denen er schafft, bedingt wird. Durch seine Erzählungen ist Sohnrey ein Volkslehrer, ohne der künstlerischen Seite etwas zu vergeben; denn er lehrt, ohne jedoch einen lehrhaften Ton anzuschlagen.

A. Ohorn. Kaiser Rotbart. Eine Erzählung aus der Zeit der Hohenstaufen. Mit 60 Abbildungen von Maler A. Hoffmann. (geb. 4 M. Lohmeyer's Jugendbücherei, Band X. München. J. F. Lehmanns Verlag). In dieser vom Altdeutschen Verband preisgekrönten Schrift schildert der Verfasser an der Hand des grofsen Kaisers und den ihn auf seinen

Fahrten begleitenden Rittern (Rudo von Biesungen, Otto von Wittelsbach u. a.) die Verhältnisse im deutschen Reiche in anschaulichster Weise; wir lernen Land und Leute kennen, nehmen Teil an den Sorgen und Erfolgen der grofs angelegten Politik und begleiten den Kaiser nach Italien und ins heilige Land. Der historische Hintergrund ist, wie wir durch den Vergleich mit der Darstellung in Schillers Weltgeschichte (II Band) ersehen, im ganzen den Thatsachen entsprechend dargestellt; zu Gunsten der lombardischen Städte hätte aber auch die Willkürherrschaft der deutschen Beamten in Italien und die nationale Erhebung gegen die Fremdherrschaft gewürdigt werden müssen. Schüler der Oberklassen der Volksschulen und der Mittelklassen höherer Schulen werden das gutgeschriebene Buch mit Interesse und Nutzen lesen; auch in Volksbibliotheken verdient es einen Platz.

Litterarische Mitteilungen.

Der Berliner Thierschutz-Kalender 1901 und Lesebüchlein Bändchen 3 enthalten gemütergreifende, lebenswahre Erzählungen, Gedichte, Aussprüche etc. von Rosegger, Emil Marriot, Paul Heyse, Hornig, Bartsch u. a., desgl. im Anhange eine gemeinverständliche Erklärung der elektrischen Masseinheiten: Ohm, Volt, Ampère, Watt und den neuen Posttarif. Gegen Einsendung von 50 Pfg erhalten Besteller franko eine Probesendung, bestehend aus: Kalender 1901, Lesebüchlein Band 1, 2 und 3. (Deutsche Lehrer und Berliner Tierschutzverein, H. Beringer, Berlin SW., Königgrätzerstrafse 108).

Ad. Stöckhardts »Schule der Chemie« (20. Aufl. 844 S. 197 Abb. 1 Tafel 7 M. Braunschweig, Vierweg und Sohn, 1900) ist ein allbekanntes Werk, das die Grundlage aller neueren methodischen Lehrbücher der Chemie bildet; viele Lehrer haben aus ihm, besonders zur Zeit, als die Chemie in den Seminarien noch nicht gelehrt wurde, sich ihre chemischen Kenntnisse geholt oder dieselben erweitert. Ihr Vorzug besteht in der leichtfafslichen, auf genauer Beschreibung der Versuche beruhenden Darstellung des nach wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten gut ausgewählten Lehrstoffs; dadurch ist es zur Selbstbelehrung besonders geeignet. Die vorliegende neue Auflage ist von dem durch seine »Einführung in die Chemie« und »Die Chemie im täglichen Leben« rühmlichst bekannten Prof. Lassar-Cohn bearbeitet; dieser Name bietet die Garantie, dafs die neue Auflage allen Anforderungen, welche Wissenschaft und Pädagogik heute an ein solches Buch stellen, entspricht. Er hat bei der Neubearbeitung, die eine völlige Umarbeitung sein mufste, veraltete Teile ausgeschieden und durch neue, den gegenwärtigen Anschauungen entsprechende Abschnitte ersetzt. Den Lehrern wird es daher ein recht willkommenes Mittel zur Erweiterung ihrer Kenntnisse in der Chemie sein.

Freunde der Stenographie machen wir aufmerksam auf die Schrift von O. Bratengeyer, Stolze-Schrey oder Stenotachygraphie, ein Beitrag zur Lösung der Frage: Welches Stenographie-

system ist das beste? (Halle a. S., Ed. Antons Buchhdl. (M. Zschau) 1900, 60 Pfg.).

Einen Weltatlas mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands und Österreichs im beliebten Taschenformat, mit 54 Haupt- und 23 Nebenkarten in sauberer Ausführung bringt die kartographische Anstalt G. Freytag & Berndt, Wien VII/1 zur Ausgabe. (geb. 3,80 M.). Um den praktischen Anforderungen des Publikums Rechnung zu tragen, enthält das Werk ein 15,000 Namen umfassendes Verzeichnis, welches uns in die Lage versetzt, jeden im Atlas vorkommenden Orts-, Fluſs-, Berg-, See- etc. Namen sofort aufzufinden.

»Über die Entwicklung der exakten Naturwissenschaften (der Mechanik, Physik und Chemie) im 19. Jahrhundert« berichtet eine kleine Schrift von J. H. van't Hoff (Hamburg und Leipzig, Leopold Voſs 1900, 18 S.); in dem auf der 72. Versammlung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte zu Aachen gehaltenen Vortrag wird besonders die Beteiligung der deutschen Gelehrten an dieser Entwicklung hervorgehoben.

Im Humboldt-Verein für Volksbildung zu Breslau hielt Prof. Dr. Heydweiller einen Vortrag über »Die Entwicklung der Physik im 19. Jahrhundert,« der als Schrift erschienen ist (Berlin, P. Parey, 1900, 32 S. 1 M.); er bildet eine wertvolle Ergänzung zu dem Vortrag von van't Hoff.

Philosophische Bibliothek Bd. 76. John Lockes Versuch über den menschlichen Verstand. 2 Bd. übersetzt und erläutert von J. H. von Kirchmann; 2. Aufl. bearbeitet von Siegert. 3 M. — Bd. 80 Plato's Staat übersetzt von Fr. Schleiermacher, erläutert v. J. H. v. Kirchmann; 2. Aufl. bearbeitet von Siegert. (3 M. Leipzig. Dürr. —

Die »Neuen Bahnen« haben schon mehrmals Gelegenheit gehabt, einzelne Bändchen aus der Sammlung: »Aus Natur- und Geisteswelt« (B. G. Teubner in Leipzig, à geb. 1,15 M.), welche wissenschaftlich gemeinverständliche Vorträge aus allen Gebieten des Wissens enthält, zu besprechen; die uns bekannten Bändchen eignen sich ohne Ausnahme vortrefflich für Lehrer- und Volksbibliotheken. Auſser den bereits besprochenen Bändchen sind noch erschienen und verdienen dieselben warme Empfehlung: 1. »Unsere wichtigsten Kulturpflanzen von Dr. Giesenhagen; 2. das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwicklung von Dr. Otto; 3. das Theater von Dr. Borniski; 4. Die Leibesübungen und ihre Bedeutung für die Gesundheit von Prof. Dr. Zander; 5. die deutschen Volksstämme und Landschaften von Dr. Weise. Zahlreiche Abbildungen unterstützen die anschauliche Darstellung des Textes; die Ausstattung einschlieſslich des Einbandes verdienen besondere Anerkennung. —

Über »E. Haeckels Welträtsel« haben wir in Bd. XI H. 11 und 12 eingehend berichtet und auch dabei schon auf die Schrift von Dr. A. H. Braasch, Superintendent in Jena (Über E. Haeckels Welträtsel. Zur Verständigung zwischen Christentum und Naturwissenschaft; Tübingen, Freiburg i. B. und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck, 1900; 80 Pfg.) hingewiesen; es sei hier nochmals an das Schriftchen erinnert, aber auch

daran, dafs man es ohne Haeckels Werk und die Schrift von H. Schmidt, »der Kampf um die Welträtsel« (Bonn, E. Straufs) nicht lesen sollte. Dann wie der Naturforscher Haeckel der Theologie nicht gerecht wird, so wird der Theologe Braasch auch der Naturforschung nicht gerecht; man mufs sie daher beide hören und sich dann ein Urteil bilden.

Naturgeschichtliche Lehrmittel.

Das »Naturhistorische Institut Linnaea« in Berlin liefert, wie wir aus mehrjähriger Erfahrung wissen, vorzügliche Lehrmittel für den naturgeschichtlichen Unterricht. Das als Beilage diesem Heft beigefügte Verzeichnis einer Anzahl für die erste Anlage einer Sammlung enthält hauptsächlich die wichtigsten Modelle und Präparate für den zoologischen Unterricht; die Modelle, ausgestopften Tiere und die Präparate lassen nicht blofs die äufserlich sichtbaren Merkmale erkennen, sondern auch die inneren, im natürlichen Zustande unsichtbaren (z. B. Meerschweinchen, Kreuzschnabel, Fisch) und die Entwicklung (Weinbergschnecke, Honigbiene, Maikäfer usw.).

Beantwortung von Anfragen.

Herrn S. i. L. (P.) Mathematik; Rechenbuch für höhere Lehranstalten Prof. Dr. Schmehl I. II. (3. Aufl. Giefsen, E. Roth 3 M.); Spieker, Prof. Dr., Lehrbuch (Geometrie, — Stereometrie, — Trigonometrie, — Arithmetik und Algebra; zusammen ca. 10 M., Potsdam, Stein); Prof. Bufsler, Elemente der Mathematik für höhere Lehranstalten I. II. (3,70 M.) — Mathem. Übungsbuch I. II. (2,40 M.), Resultate (50 Pfg.) (Dresden, Hermann); Prof. Dr. Schmehl, Die Elemente der darstellenden Geometrie (I. II.) für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium, mit zahlreichen Figuren und Übungsbeispielen (Giefsen, F. Roth), Dr. Kleyers Mathem. Encyklopädie (Stuttg. J. Maier). Lübsen, Lehrbuch der Arithmethik und Algebra, desgl. Elem.-Geometrie, desgl. Trigonometrie (Leipzig, Brandstetter). Michelsen, Die bestimmten algebraischen Gleichungen des ersten bis vierten Grades nebst Anhang. Unbestimmte Gleichungen (Hannover, C. Meyer.)

Körperliche Züchtigungen sind, soweit uns bekannt, in den Staaten Deutschlands nicht unbedingt verboten, sondern für gewisse Vergehen und unter gewissen Beschränkungen und Bedingungen zulässig; auch vom pädagogischen Gesichtspunkt lassen sie sich in dieser Hinsicht theoretisch verteidigen. Wir werden im Laufe des Jahres diesen Gegenstand noch eingehend behandeln. Siehe: A. Fricke, Das Züchtigungsrecht der Lehrer der Volksschulen nach Urteilen des Reichsgerichts (Braunschweig, Appelhans und Comp.). Dr. Ortloff, Die Überschreitungen des Züchtigungsrechtes (Neuwied, Heuser).

Jugendschriften. Die Abhandlung über »Schülerbibliotheken« von Epstein in 9/10 der »Neuen Bahnen« sollte die seither mafsgebenden Ansichten über die Jugendschrift, wie sie auch noch meistens im »Schulregiment« (die Arbeit ist von der kgl. Regierung in Wiesbaden preisgekrönt) mafsgebend sind, zur Darstellung bringen; wir haben früher auch die neuen Ansichten, wie sie von Hamburg vertreten werden, gebracht und so die Stellung der verschiedenen Parteien dargestellt. Wir sind nun bereits mit einem unparteiischen Volksschriftsteller, der früher Lehrer war, in Verbindung getreten, um eine beide Ansichten würdigende Darlegung zu erhalten. Die Arbeit von Epstein konnte daher, obwohl sie keine »neue Bahnen« einschlägt, in den »Neuen Bahnen« einen Platz finden!

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke besondere Besprechungen zu bringen.

Oestr. Schb. = Oesterr. Schulbote. — Pr. V. = Praxis der Volksschule. — D. Sch. = Deutsche Schule. — P. M. = Pädag. Monatshefte. — P. St. = Pädag. Studien. — P. Bl. = Pädag. Blätter.

Leutz, Prof., Die Kolonien Deutschlands. 151 S. 31 Abb. 5 Karten. 2,60 M. Karlsruhe, Scherer.

Ule, Prof. Dr., Grundrifs der Erdkunde. 395 S. 67 Fig. 9 M. Leipzig, Hirzel.

Otto, A., Hemmungen des Christentums. 3. u. 4. H. 235 S. 3 M. Berlin, Schwetschke & Sohn.

Schurtz, Dr., Urgeschichte der Kultur. 734 Abb. 23 Taf. 658 S. geb. 17 M. Leipzig, Bibl. Institut.

Steiner, Dr., Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert. 2 Bd. 192 S. 2 M. Berlin, Cronbach.

Mühlmann, Dr., Bugenhagen als Schulmann. 45 S. 1 M. Wittenberg, P. Wunschmann.

Neesen, Prof. Dr., Die Physik. 357 S. 284 Abb. 3,50 M. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Gruber, Dr., Die Entwicklung der geograph. Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrhundert. 254 S. geb. 3,50 M. München, Oldenbourg.

Orelli, Prof., Lehrbuch der Algebra. 3. Aufl. (304 u. 286 S.) 10 M. Zürich, C. Schmidt.

Schiller, Prof. Dr., Weltgeschichte II (Mittelalter). 730 S. geb. 10 M. Berlin, W. Spemann.

Trbojevic, Dr., Die Grundbegriffe der Ethik. 37 S. 1 M. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Klein, Dr., Handbuch der allgemeinen Himmelsbeschreibung nach dem Standpunkte der astronom. Wissenschaft am Ende des 19. Jahrhunderts. 610 S. 10 M. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn.

Barth, Die Ursachen mangelhafter Erfolge im Volksschulwesen. 116 S. 1,80 M. Zschoppau, R. Gensel.

Mey, Dr., Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau und ihrer historischen Entwicklung mit Berücksichtigung der neuesten Reformen. 2. Aufl. 222 S. 4,80 M. Leipzig, B. G. Teubner.

Schröder, Die Rechenapparate der Gegenwart, gesammelt, geordnet, beschrieben und begutachtet. 100 S. 36 Abb. 2 M. Magdeburg, J. Neumann.

Richter, Dr., Kant-Aussprüche. 110 S. 1,20 M. Leipzig, E. Wunderlich.

Haller, Die Aufgabe des Staates und der Kirche bezüglich des Religionsunterrichtes in der deutschen Volksschule. 76 S. 1,20 M. Lobenstein, F. Krüger.

Linde, Über die moralische Wirkung des Kunstschönen. Österr. Schb. 1901. 1.

Weitzmann, Die Wiederholung. P. V. 1901. 1.

Lichtwark, Kunst u. Schule. D. Sch. 1901. 1.

Schneider, D. C., Lehrerbildung. D. Sch. 1901. 1.

v. Sallwürk, Dr., Volksbildung und Volkssittlichkeit. D. Sch. 1901. 1.

Eiselmeier, Die körperliche Züchtigung in den amerikanischen Schulen. P. M. 1901. 2.

Wilk, Dr., Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik. P. St. 1901. 1.

Muthesius, Lehrerbildung und Schulaufsicht. P. Bl. 1901. 1.

Hecke, Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik. P. Bl. 1901. 1/2.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 4. *April* 1901. **XII. Jahrg.**

Neue Bahnen.

Von **H. Scherer.**

VIII.

Die technische Arbeit, die Wissenschaft, die Philosophie, die Religion und die Kunst sind die Faktoren, welche den Menschen auf höhere Stufen der Kultur emporgehoben haben und -heben und auch die Entwicklung seiner sittlichen Funktionen hervorrufen; sie sind die Erziehungsmittel in dem grofsen Entwicklungsgange der Menschheit. Die sittliche Entwicklung des Menschengeschlechts nahm ihren Anfang, sobald sich der Mensch von der untersten Stufe seiner Entwicklung entfernt hatte; Egoismus und Autorität beherrschten ihn in diesem Stadium vollständig. Die einzelnen Dinge, welche die Lebensfürsorge unterstützen, gewannen für den Menschen eine gewisse Bedeutung; es entwickelten sich dadurch und im Verkehr mit den Genossen gewisse Regeln des Handelns, die Sitten, welche vielfach auch mit religiösem Nimbus umkleidet und zu einem unumstöfslichen Fundament des sozialen Lebens wurden. Denn der Mensch merkte bald, dafs gewisse Bedürfnisse nur durch Vermittlung anderer bewufster Wesen befriedigt werden konnten, wodurch die Bildung von sozialen Gemeinschaften und von gemeinsamen Sitten unterstützt wurde. Diese beziehen sich einerseits auf die Erhaltung des Eigenlebens und anderseits auf die Nachkommenschaft, sind daher auch immer den vorhandenen Lebensbedingungen angepafst und haben sich mit ihnen fortentwickelt; die Gewohnheit wurde Sitte. Die Sitte bezeichnete also zweckmäfsige Verfahrungs- und Verhaltungsmafsregeln im Leben der Gemeinschaft behufs Lösung zusammengesetzter Lebensaufgaben; sie wurde daher anfangs meistens mit dem vollen Bewufstsein ihres Zwecks, der Nützlichkeit, ausgeübt, das im Laufe der Zeit allerdings immer mehr und mehr verloren ging. Anfangs hatte

sie einen mehr individuellen Charakter; mit der Zeit aber nahm sie einen sozialen an. Denn zu dem Selbsterhaltungstrieb, der anfangs allein herrschte und nur auf Erhaltung des Lebens bedacht war (Lebenstrieb), gesellte sich der Arterhaltungstrieb, der auch die Erhaltung der Art ins Auge faſste; der erstere war völlig egoistisch, der letztere wird auch altruistisch. Den Uebergang vom Selbsterhaltungstrieb zum Arterhaltungstrieb vermittelte der Geschlechtstrieb; aus ihm gingen die sympathischen und sozialen Triebe hervor. Erst nachdem also der Mensch die Liebe von seinem eigenen Selbst auf andere erweiterte, auf die Art übertrug, hatte er den gewaltigen und wichtigen Schritt auf dem Wege zur wahren Menschlichkeit, zur Sittlichkeit gethan; Vererbung und Anpassung, sowie Erziehung (Gewöhnung und Übung) innerhalb der sozialen Gemeinschaft machten den sozialen Trieb zum Pflichtgefühl, welches dem Menschen sagt: »Du sollst deine egoistischen Triebe zur Erhaltung und Förderung anderer Menschen unterdrücken.« Auf diese Weise bildeten sich im Laufe der Zeit eine ganze Reihe von eigentümlichen sittlichen Pflichten, die inhaltlich bei verschiedenen Gemeinschaften ganz verschieden, ja sich entgegengesetzt sein können; ihre Entstehung ist aber formal immer dieselbe. »Der Inhalt aller im Laufe der Zeit entstandenen und durch Gewohnheit befestigten und geheiligten sittlichen Gebote bildet den »Allgemeinwillen«, dem der Einzelne sich ohne Widerstand zu unterwerfen hat, nachdem er ihn durch Erziehung und Erfahrung kennen gelernt hat.« (Schultze); der Allgemeinwille ist das »Gute«, der Einzelwille, der sich gegen den Allgemeinwillen auflehnt, ist das »Böse«. Das Gefühl des Konflikts zwischen dem Allgemeinwillen und dem Einzelwillen verursacht Unruhe, Unlust, Qual und Furcht vor Entdeckung und Strafe; dieses Gefühl ist die Basis des Gewissens, dessen Inhalt nach den Entwicklungsstufen der Menschheit verschieden, dessen Entstehung aber formal immer dieselbe ist. Die sympathischen und sozialen Gefühle riefen aber neben den Lebenstrieben die Arbeitstriebe hervor; der Mensch trachtete darnach, behufs Erhaltung der Art die Auſsenwelt zu besitzen, zu beherrschen und umzugestalten, was ohne Arbeitsleistung nicht möglich war. Durch Teilung der Arbeit und die Entstehung des Eigentums entstanden in der Masse selbständige Persönlichkeiten, welche

ein geistiges Eigenleben führten und dem in der Sitte sich kundgebenden Gesamtwillen ihren Eigenwillen gegenübersetzten; sie unterzogen die überlieferten Sitten einer kritischen Prüfung nach ihrem Gewissen, auf dem ihr sittliches Urteil beruhte. Das Wohl der Gesamtheit ist nunmehr dadurch bedingt, dafs der Einzelne die Absicht hat, sie zu fördern und nicht zu schädigen, also von der Gesinnung; diese wurde nun auch der Gegenstand der moralischen Beurteilung eines Menschen und nicht mehr, wie früher, der Erfolg. Zur Sittlichkeit gehört ein sittliches Urteil, sie ist also nur bei einem vernünftigen Wesen, beim Menschen möglich; er hat nicht nur ein durch die Erfahrung herausgebildetes sittliches Gefühl, sondern er ist Mensch durch sein sittliches Urteil, aus dem die moralischen Werte hervorgehen. Im Sittengesetz erscheint das Ziel der sittlichen Entwicklung, welches der Mensch allerdings nur in unvollkommener Form nach Mafsgabe seiner jeweiligen geistigen und sittlichen Entwicklung erfassen kann; in der Form, in welcher es zu einer bestimmten Zeit bei einem bestimmten Volke erscheint, umfafst es die in moralischen Instinkten und Urteilen aufgespeicherten sittlichen Anschauungen und Vorschriften, welche sich im Gemeinschaftsleben als für den Einzelnen und das Ganze erhaltend und förderlich herausgebildet haben, und die durch diese hervorgerufenen Wünsche für die Zukunft, welche auf Erhaltung und Veredlung des Eigenlebens und des Gattungslebens gerichtet sind. Je schwieriger und komplizierter die Lebensverhältnisse wurden, desto angestrengter mufste der Wettbewerb im Kampfe der Arbeit und um zweckmäfsige Anpassung sein. Die gröfste Tüchtigkeit und Vollkommenheit der gröfstmöglichsten Zahl der Menschen mufste so das Ziel fortschreitender Entwicklung werden. Die Erziehung mufste daher ein immer mehr in den Vordergrund tretender Entwicklungsfaktor werden; alles was aus freier und bewufster Thätigkeit, aus energischer Anstrengung und willkürlicher Zwecksetzung hervorgeht, wie die technische, intellektuelle und sittliche Bildung, ist Aufgabe und Resultat einer individuellen Entwicklung, bei welcher die Erziehung durch Lehre und Beispiel viel mächtiger ist als die Vererbung. Die Sympathie, die Liebe bethätigt sich negativ in Rücksichtnahme und Schonung, positiv im Wohlthun; sie ist die Quelle aller höheren Moralität. Nachdem dieselbe

innerhalb bestimmter Gemeinschaften ihren Ausdruck in Maximen und Gesetzen gefunden hatte, nachdem das ganze Gewicht der öffentlichen Meinung mit dem Tadel als ihrem Strafmittel und dem Beifall als ihrem Lohn die Menschen zu dem Betragen, welches zu dem durchschnittlich herrschenden Sympathiegefühl resp. dem Allgemeinwillen im Einklang stand, zwang, erhob sich das Gefühl der Pflicht; es forderte, dafs der Einzelmensch nicht blofs dem Eigenwillen, sondern auch dem Allgemeinwillen folge. Im Laufe der Zeit schlug dieses Pflichtgefühl, verstärkt durch geheiligte, die sympathischen Ideen der Zeit aussprechende Gebote, feste Wurzel in dem Menschen, und nahm den Schein des Absoluten und Unbedingten an; der Inhalt eines jeden Pflichtbegriffs wurde von dem Sympathiegefühl oder dem Allgemeinwillen der Gemeinschaft bestimmt und erhielt seine Verbindlichkeit aus dieser öffentlichen Meinung, resp. aus der Autorität derselben. Den Mafsstab, den so der Mensch für die Beurteilung seines Verhältnisses zu den Mitmenschen erhielt, mufste er naturgemäfs auch auf seine eigenen Handlungen anlegen; er lernte fortgesetzt im Angesicht seiner eigenen Selbstkritik (Gewissen) handeln.

Die Sitte, welche auf den unteren Stufen der Menschheitsentwicklung den zeitigen Inhalt des Sittengesetzes ausmachte, wurde durch die Verbindung der Sympathie mit der Pflicht immer vollkommener; was die Gemeinschaft förderte wurde das Gute, was sie schädigte das Böse. Als Ideal mufste nun allerdings die Förderung der ganzen Menschheit erscheinen; allein auf diese Stufe gelangten die Menschen nur sehr langsam und haben sie heute noch nicht erreicht. Zunächst bildeten sich innerhalb der einzelnen Gemeinschaften bestimmte Maximen aus, die im Recht zusammengefafst wurden; es vertrat das Sittengesetz in einer bestimmten Zeit. Der Schritt, durch welchen die Sitte überwunden wird, ist die Ausscheidung des Rechts; nicht alles was Sitte ist, wird zum Recht d. h. verbindlich für jedes Glied der Gesellschaft. Noch heute ist der Mensch auch bei den auf der höchsten Stufe stehenden Kulturvölkern einen grofsen Teil seines Lebens, ja oft während des ganzen Lebens beherrscht von dem Selbsterhaltungstrieb, welcher den durch die Gesellschaftserfahrungen in ihm erzeugten sozialen Trieb sich unterordnet; durch beide Triebe aber ist der Wille gebunden,

welcher im Recht eine Norm fürs Handeln erhält. In ihm nimmt die Gesellschaft eine schärfere Ausscheidung des Seienden und des Seinsollenden vor; damit aber erhebt sie den Menschen über das Triebartige, das instinktive Handeln.

Aber erst wenn das vernunftmäfsige Denken zu dem beschränkenden Recht das Gewicht erkannter Ursächlichkeit und Folge hinzulegt, kann sich der freie Wille entfalten, durch welchen das Recht sich allmählich zum Sittengesetz entwickelt; damit aber tritt auch für jeden Einzelnen die Pflicht auf, an dem Fortschritt vom instinktiven zum vernünftigen Leben für seine Person im Interesse der Gesellschaft so viel als möglich teilzunehmen. Fördernd auf diese Entwicklung des Sittlichen wirkte besonders auch das Recht, indem es die Ausscheidung gewisser sittlicher Normen aus der Sitte und ihre weitere Ausbildung förderte; durch die Sanktionierung seitens des Staates erhielten dieselben eine erhöhte Bedeutung und wurden so der Gegenstand besonderer Beachtung. So trennte sich in dem weiten Gebiet der Sitte immer mehr das Innerliche vom Äufserlichen; das erstere wurde zum Sittengesetz, das im Recht in Erscheinung tritt, das letztere blieb als Sitte oder wurde gar auf höheren Stufen der sittlichen Entwicklung als Unsitte bezeichnet. Vervollkommnung oder Zivilisation im weiteren, Veredlung oder Humanisierung im engeren und streng ethischen Sinne, das ist nunmehr die Aufgabe der Menschheit, wenn sie die Stufe des vernünftigen Lebens erreicht hat; die Ziele, auf welche die aus der Entwicklungsgeschichte der sittlichen Vorstellungen gewonnenen Normen hinweisen, müssen mit allen Mitteln und Kräften erstrebt werden. Jeder Einzelne mufs sich in den Dienst dieser Kulturentwicklung stellen, mufs an seiner Vervollkommnung und Veredlung im Interesse und Dienste der Vervollkommnung und Veredlung des Ganzen arbeiten; die Gesellschaft aber mufs jedem Menschen ohne Ausnahme die gesellschaftlich möglich gleichen Entwicklungsbedingungen gewähren, damit er ein menschenwürdiges Dasein führen und sich zu einer tüchtigen und sittlichen Persönlichkeit entwickeln kann, welche an der Kulturarbeit seiner Zeit im Sinne der Vervollkommnung und Veredlung sich mit Erfolg beteiligen kann. Die Natur aufserhalb und innerhalb des Menschen zu beherrschen, sein eigenes Geschick frei zu bestimmen, das eigene Interesse dem Interesse des sozialen

Ganzen unterzuordnen und so die natürliche Welt zu einer sittlichen emporzuheben, das ist das Ziel der kulturgeschichtlichen Entwicklung, welches im Sittengesetz seinen idealen Ausdruck erhält. Dieses Ziel ist ohne Fortschritt der Kultur, ohne Vervollkommnung des Kulturlebens nicht zu erreichen; denn das Ideal des Sittlichen ist stets an die Idee kultureller Entwicklung gebunden, weil diese allein imstande ist, dem Menschen denjenigen Reichtum an Lebensinhalten zu garantieren, den die konkrete Ausgestaltung des sittlichen Ideals fordert. »Die reichere Entfaltung von Kräften verschiedener Art, wie sie aller Kulturfortschritt notwendig mit sich bringt, ist und bleibt eine der wichtigsten Grundbedingungen für alle sittliche Weiterbildung überhaupt;« (Wenzel) allerdings mufs der Einzelne auch imstande oder vielmehr bestrebt sein, die durch den Kulturfortschritt hervorgebrachte Fähigkeit des Menschen, die Natur als zweckmäfsiges Werkzeug menschlicher Bedürfnisse zu gebrauchen, den sittlichen Ideen anzupassen. Die Aufgabe der Menschheit mufs es also sein, die Kulturentwicklung dem sittlichen Leben, den Idealen des Wahren, Schönen und Guten anzupassen, d. h. die Hilfsmittel, welche der Kulturfortschritt dem Menschen zur Verfügung stellt, im Dienste des sittlichen Lebens zu verwerten.

In dieser Entwicklung von der Sitte zur Sittlichkeit spielt, wie wir gesehen haben, der Gesamtwille und das allgemeine Pflichtgefühl, die instinktive Empfindung des Sollens gegenüber irgend einer bestimmten praktischen Norm, eine Hauptrolle; er ruft die allgemeine Verpflichtung bei den Menschen hervor, den betreffenden Kulturidealen derjenigen Zeit, in welcher sie gerade leben, thunlichst zu genügen und damit an ihrem Teil an dem sittlichen Fortschritt der Menschheit zu arbeiten. Allein es ist nun durchaus nicht selbstverständlich, dafs die jeweiligen führenden Geister, in welchen und durch welche der Gesamtwille zum Ausdruck kommt, die richtigen Mittel zum Zweck zu wählen wissen; es mufste ferner vorkommen, dafs Einrichtungen, die vorzeiten nützlich und notwendig waren, mit der Zeit schädlich und überflüssig werden. Die führenden Geister einer nachfolgenden Zeit werden dann finden, dafs der Gesamtwille, die Summe der bestehenden Einrichtungen (Sitte) und Gesetze (Sittengesetze) nicht mehr dem Wohl der Gesamtheit förderlich ist, sondern schädlich; sie unterwerfen ihn daher einer moralischen Beur-

teilung. Aber anderseits finden sich schon in den primitiven Anschauungen und sozialen Erscheinungen des Naturzustandes gewisse allgemein und absolut verbindliche Normen, welche für jede Gesellschaft ihre verbindliche Kraft besitzen und ihre unbedingte Anerkennung erzwingen; sie sind im Wesen des Menschen begründet und daher unwandelbar und absolut gültig. Dabei bildet sich dann die Meinung heraus, dafs es ein absolut Gutes gäbe, »welches unabhängig bleibe von seinen Wirkungen auf das Gesamtwohl. Dies ist aber eine Täuschung. Der letzte Grund dafür, dafs man etwas für gut hält, kann doch immer nur der sein, dafs dadurch die Menschheit gefördert, ihr Leben inhaltsreicher und glücklicher werde. Das soziale Gewissen ist diejenige physische Disposition, die uns davon abhält, das Gesamtwohl zu schädigen; das individuelle Gewissen hingegen treibt uns, auf dem unserer Eigenart gemäfsen und von uns als richtig erkannten Wege auszuharren und die Gesamtheit nach Kräften zu fördern. Das Sittliche ist also ein Produkt des Zusammenlebens der Menschen und seinem Wesen nach sozialer Natur; aber erst durch die aus dem Zusammenleben sich mit Notwendigkeit ergebende Entwickelung des Individuums, erst durch die Entstehung selbständiger, ein reiches Eigenleben führender Persönlichkeiten gelangt das Sittliche zu voller Entfaltung . . . Nicht im passiven Genusse, sondern einzig und allein in erfolgreicher Bethätigung seiner Kräfte liegt das Glück des Menschen; nirgends aber kann das Individuum seine Kräfte intensiver und erfolgreicher bethätigen, nirgends einen weiteren Spielraum für dieselben finden als in gemeinnütziger Arbeit.« (Jerusalem). So sehen wir, dafs die Persönlichkeit des Menschen, sowie auch seine Befähigung, nach sittlichen Ideen zu handeln, nur sehr allmählich entstanden ist und zwar in ganz ähnlicher Weise, wie sie auch jetzt noch immer ein Kind nur nach und nach erwirbt; wir sehen aber auch, dafs sich dabei gewisse, in der menschlichen Natur begründete Normen entwickelt haben, die für alle Zeiten feststehen. »So darf man allerdings sich die Ewigkeit und Unveränderlichkeit des Sittlichen nicht vorstellen, als hätten alle Menschen zu allen Zeiten über alle sittlichen und unsittlichen Vorkommnisse in ihrem Urteil vollständig übereingestimmt; in keinem andern Sinne darf die Ewigkeit von den sittlichen Ideen behauptet werden, als man dieselbe etwa den

logischen Begriffen oder den theoretischen Wahrheiten beilegt. Dafs das Sittliche im Urteil sich nur sehr langsam Bahn bricht, namentlich bis es zur vollen Reinheit und Vollständigkeit gelangt, das kann nicht bezweifelt werden, das thut aber dessen absoluter Gültigkeit so wenig Eintrag, als etwa die neuere Astronomie wissenschaftlich zweifelhaft wird, weil sie sich nur sehr langsam aus der Astrologie, wie die Chemie aus der Alchimie herausgearbeitet hat. Ueberhaupt hat man sich unter dem sittlichen oder absoluten Urteil nicht etwas Wunderbares oder Uebernatürliches zu denken; es hat gerade so gut seine natürlichen psychologischen Ursachen, wie alles andere, was in der Seele geschieht, wie etwa die Bevorzugung des Nützlichen«. (Flügel, das Ich der sittlichen Ideen im Leben der Völker). »Es ist gewifs«, sagt Wundt (Ethik), »dafs aus den übereinstimmenden sittlichen Anlagen des menschlichen Bewufstseins schliefslich übereinstimmende sittliche Anschauungen sich entwickelt haben«, woraus sich die Entstehung von im ganzen als allgemeingültig anerkannten sittlichen Normen oder Ideen erklären läfst, wobei einzelne führende Geister mitgewirkt haben. Sie haben die sittlichen Anschauungen, welche sich im Laufe der Zeit in engster Verbindung mit der Entwickelung des Kulturlebens entwickelt und als allgemeingültig herausgebildet haben, von allem Unwesentlichen befreit und in mehr oder weniger klare Begriffe und Formen gefafst, welche dann als sittliche Ideen bezeichnet und in ethische Systeme zusammengefafst werden. »Überschaut man nun die verschiedenen sittlichen Urteile unter den Völkern, so kann man sich dabei einem doppelten Eindrucke hingeben, einmal, dafs sich doch sehr vieles und gerade die Grundzüge der Moral und des Rechtes im ganzen gleich bleiben, und zum anderen, dafs thatsächlich eine Entwickelung zum Vollkommnen nicht zu leugnen ist.« (Flügel). Auch die moralischen Werte unterliegen also vielfach einer steten Umwertung, sind vielfach in ewigem Flusse. »Andere Zeiten, andere Sitten — das ist eine alte Weisheit, die sich aber keineswegs nur auf die äufserlichen Sitten, die »Mode« bezieht, sondern in nicht geringerem Grade auch auf ethische Anschauungen und Moralgesetze. Die Sittengesetze richten sich in jedem Augenblicke nach den Bedürfnissen des sozialen Organismus; was das Staatsinteresse fordert, ist Pflicht, was es fördert, ist Tugend, was ihm schadet,

ist Verbrechen. Alle konventionelle Moral beruht auf einer Relation zwischen dem Willen des Einzelnen und dem Willen des ihm übergeordneten sozialen Organismus. Wie die Erkenntnis, dafs alle konventionell-moralischen Werte relativ sind, uns nicht davon abhalten darf, für unsere Zeit und unsere Gesellschaft bestimmte sittliche Normen und Gesetze aufzustellen, die niemand ungestraft übertreten darf, wie die Erkenntnis der Relativität religiöser Vorstellungen und Bräuche die Religiosität nicht aus der Welt schaffen wird und soll, wie das Bewufstsein, dafs alle wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Grundsätze nur relativen, nach Ort und Zeit schwankenden Wert haben, die jeweilige Aufstellung und Befolgung solcher Grundsätze nicht verhindern kann, — so darf das Individuum in allen Zweigen seiner Lebens- und Wesensbethätigung sich nicht rückhaltlos dem Relativismus unterwerfen, darf auch der soziale Organismus, dessen Wesensänderungen eben diesen Relativismus begründen, das Individuum nicht einfach dem Relativismus opfern.« »Diese geschichtliche Entwickelung und Wandlung der sittlichen Ideale und Werturteile«, sagt Prof. Volkelt, »ist mit der Annahme einer überempirischen, metophysischen Natur des Sittlichen keineswegs unvereinbar. Man kann ganz wohl der Welt in ihrem Kern und Sinn moralischen Charakter zuerkennen und Gut und Böse für metaphysische Kategorien halten und dennoch die sittlichen Werte dem geschichtlichen Werden unterwerfen.«

(Schlufs folgt).

Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht.

Ein kurzer geschichtlicher Abrifs von **Johann Bengel.**

Die Forderung der Benutzung von Quellen im Geschichtsunterrichte ist schon sehr alt. Bereits im 17. Jahrhundert findet sich wenn auch nur ein leiser Anklang an diese methodische Forderung und zwar in einem Buche von Christian Weise: »Der kluge Hofmeister. Das ist kurze und eigentliche Nachricht, wie ein sorgfältiger Hofmeister seine Untergebenen in den Historien unterrichten soll« (Leipzig 1681). Weise verlangt, dafs der Lehrer sich bei der Erzählung einer gewissen epischen Breite befleifsige, dafs er

»etwas weitläuftig« erzähle. Und was da unter anderm als Beispiel angeführt wird, was z. B. von der Übergabe der Augsburgischen Konfession und von der Zerstörung Magdeburgs gesagt wird, das klingt bereits dunkel an die gegenwärtige methodische Forderung der Quellenbenutzung beim Geschichtsunterrichte an. Locke will die alte Geschichte durch das Lesen der lateinischen Klassiker gelernt wissen (Raumer II, S. 155). Gefsner empfiehlt das Studium der Geschichte aus der Lektüre der Alten. Tanaquil Faber stellt für das Knabenalter Homer als Geschichtsquelle hin. J. Scaliger schliefst gleichfalls an Homer den Geschichtsunterricht an. Schröckh in seiner »Vorbereitung der Weltgeschichte für Kinder« (6 Bde. Leipzig 1779) macht bereits den Anfang damit, im Schülerbuch einzelne Geschichten der Jugend an Hand der Quellen bekannt zu machen. »So bringt er den Bericht Cäsars über unsere Vorfahren, einen Auszug aus der Germania des Tacitus, den Anfang der Widmung von Otfrieds Evangelienbuch an Ludwig den Deutschen und noch einiges andere. Auch ist in seiner Darstellung eine Anlehnung an die Quellen bisweilen deutlich zu spüren.«

Trotz dieser Ansätze und Bestrebungen im 17. und 18. Jahrhundert ist es doch allgemein Gebrauch, die Forderung bez. der Benutzung von Quellen im Geschichtsunterricht erst in den Anfang des 19. Jahrhunderts zu legen und keinen geringern als F. Herbart als Urheber derselben anzusehen. Herbart schlug nämlich vor, den klassischen Unterricht mit dem Lesen der Odyssee zu beginnen, und machte auch selbst einen praktischen Versuch mit den zwei Knaben des Herrn von Steiger. Öffentlich sprach er seine Ansicht über Quellenlektüre, bezw. die Odyssee aus in dem kleinen Aufsatze: »Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung«. Zwei Jahre später kommt er in der »Allgemeinen Pädagogik« vom Jahre 1806 auf die Quellenlektüre wieder zurück. In der Einleitung entwirft er ein Ideal für Jugenderzählungen und glaubt, nur in den Quellenschriften zur griechischen Geschichte, insbesondere in der Odyssee die Verwirklichung dieses Ideals zu finden.

Eine entschiedene Förderung fand die Quellenlektüre durch die von Herbart gegründete »Pädagogische Gesellschaft«, wo diese Frage häufig erörtert wurde. Ein Mitglied der Gesell-

schaft legte seine diesbezüglichen Ansichten nieder in der Schrift: »G. L. Dissens kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit den Knaben zu lesen«, nebst den Beilagen von Thiersch: »Über die Lektüre Herodots nach der des Homer« und von Kohlrausch: »Über den Gebrauch des Alten Testamentes«.

Die Fortbildung jener Göttinger Vorschläge knüpft sich an die Namen: Kohlrausch, Geschichten und Lehren des alten und neuen Testamentes (Halle 1811); Koch, Kleine Odyssee für den Schulgebrauch (Marburg 1832); Wiedasch, Schul- und Haus-Homer (Stuttgart 1857); Lange, Geschichten aus dem Herodot (Breslau 1815); Günther, die Perserkriege (1846); Weller, Lesebuch aus Herodot und Livius.

Einen kräftigen Anstofs zur erneuten Behandlung der Frage gab K. Peter, der mehr als vierzig Jahre lang ein geschickter Vorkämpfer in dieser Frage war. Seine erste hierhin gehörige Schrift heifst: »Zeittafeln der griechischen Geschichte zum Handgebrauche und als Grundlage des Vortrages in höheren Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen« (Halle 1835). Sechs Jahre später erschienen seine »Zeittafeln der römischen Geschichte« (Halle 1841). Diesen folgte die dritte Schrift Peters: »Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien« (Halle 1849) und eine vierte: »Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien« (Jena 1874). Die Ansichten Peters, seine Bestrebungen und methodischen Winke sind am vollständigsten niedergelegt in der dritten Schrift: »Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien«. Im ersten Abschnitt (Seite 1—32) spricht er über das Wesen und die Arten der Geschichtsschreibung und unterscheidet drei Arten derselben, die naive, die pragmatisch-rethorische und die Kunstgeschichtsschreibung. Im zweiten Abschnitt (S. 32—78) giebt er eine Auswahl der zu lesenden Quellenwerke. Überall giebt Peter an, was von jedem Werke gelesen werden soll, ob in Übersetzungen oder im Original. Er will namentlich die naiven Geschichtsschreiber berücksichtigt wissen, auf den höheren Stufen auch die pragmatischen und Kunstgeschichtschreiber. »Der Schüler soll sich die Geschichte in derselben Stufenfolge aneignen, wie die Menschheit sie produziert«.

Peters Schrift fand weite Verbreitung und viele Leser, aber bei diesen die verschiedenste Aufnahme. Nur wenig Zustimmung

fanden seine Worte, nur einige Stimmen erhoben sich zu Gunsten der Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. So äufserte sich Heiland in der »Zeitschrift für das Gymnasialwesen« (1856, S. 83) folgendermafsen: »Das Ideal, das er (Peter) aufstellt, wird nirgends zu erreichen sein. Deswegen sollte man aber, da die Richtigkeit des Prinzips anerkannt werden mufs, sich nicht abhalten lassen, ein Mögliches zu versuchen«.

R. Dietsch in seinem Artikel über den Geschichtsunterricht in Schmids »Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens« (2. Bd., S. 789) bespricht auch den Vorschlag Peters. Er hält es für zu kostspielig, den Schülern die Anschaffung einer solchen Menge von Werken zuzumuten, doch glaubt er, dafs die Beschaffung der Hilfsmittel nicht ausbleiben werde, wenn nur erst Peters Ansichten und Vorschläge allgemeine Anerkennung gefunden haben würden. Einen Förderer seiner Idee fand Peter an J. F. C. Campe, der seine Schrift in der »Zeitschrift für das Gymnasialwesen« (1850, S. 389) wohlwollend besprach. Später widmete dann Campe in seiner Schrift »Geschichte und Unterricht in der Geschichte« (Leipzig 1859) ihr eine eingehende Besprechung (Seite 18—26).

Die trefflichste Stütze aber fand Peter an Professor Dr. W. Afsmann. Dieser war dem Vorschlage Peters besonders zugethan, wenngleich er auch nicht in allen Teilen mit Peter sich einverstanden erklärte. Er verfafste ein »Handbuch der allgemeinen Geschichte für höhere Lehranstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete« (Braunschweig 1853), in dem er das Hauptgewicht darauf legte, »sowohl Lehrer als Schüler auf die zugänglichsten Quellen zu verweisen und insbesondere solche Abschnitte aus denselben zu bezeichnen, welche zur Unterstützung des Geschichtsunterrichts in den oberen Gymnasialklassen empfohlen zu werden verdienen.« Aufserdem schrieb er einen »Abrifs der alllgemeinen Geschichte«, der nach gleichen Grundsätzen wie das Handbuch verfafst war. »Der vorliegende Leitfaden«, heifst es da in der Vorrede, »will den nach meiner Ansicht allein möglichen Weg zeigen, die Schule in die ursprünglichen Quellen selbst einzuführen«.

Auch schrieb Afsmann zwei methodische Schriften, Programmarbeiten, »um das Quellenstudium nicht nur bei den Lehrern, sondern auch bei den Schülern zu fördern«. Diese erste betitelt

sich: »Das Studium der Geschichte« (Braunschweig 1847); die zweite: »Beitrag zur Methodik des Geschichtsunterrichts« (Braunschweig 1855). Als Anhang giebt er dieser Schrift einen Auszug aus Jordanis »Geschichte der Goten«.

Wahrscheinlich infolge der Anregungen, die von Peters erster Schrift »Zeittafeln der griechischen Geschichte« ausgingen, erschien drei Jahre später das »Historische Lesebuch« von K. Fr. W. Lanz (Leipzig 1838). In zwei ziemlich umfangreichen Bänden werden zur Geschichte des Altertums und des Mittelalters »Erzählungen und Schilderungen aus den Quellenschriftstellern entlehnt und für die Jugend bearbeitet«. Dieses erste Quellenbuch wurde Muster für alle folgenden insofern, als alle nur bis zur Neuzeit reichten.

An dieses historische Lesebuch reiht sich der Zeit nach an die »Germania, historisches Lesebuch für Gymnasien, Realschulen und Erziehungsanstalten« von O. L. B. Wolff (Leipzig 1847). Der Inhalt umfafst 82 Nummern von Deutschlands ältester Geschichte bis zur Schlacht bei Belle Alliance, die Stücke sind nicht immer eigentliche Quellenstücke, sondern sind oft auch abgeleiteten Werken entnommen.

Andere historische Lesebücher sind: »Historisches Lesebuch. Eine Reihe geschichtlicher Gemälde aus den Werken der anerkanntesten deutschen Historiker« (Coesfeld, ohne Jahr), enthaltend 48 Stücke, »von der Sage der grofsen Flut bis Winfried Bonifatius«. »Müller, Geschichtslesebuch aus Originalberichten«. Lochner, Zeugnisse über das deutsche Mittelalter aus den deutschen Chroniken, Urkunden und Rechtsdenkmälern 2 Teile (Nürnberg 1837, 1850). Der erste Teil reicht bis zum 15. Jahrhundert, der zweite bis Karl V. Lochners methodische Stellung ist eine solche, dafs sie im ganzen für manchen Nachkommenden bestimmend wurde. Er teilt die Stücke in der Urform mit, belegt deutsche Geschichte mit deutschen Quellen und sieht als Quellen nicht blofs die Geschichtsschreibung an, sondern auch Urkunden, Rechtsbücher etc.

Gleichzeitig erschien die »Allgemeine Geschichte in Sprüchen und Gedichten« von Kriebitzsch (Erfurt 1850). Der erste Teil enthält eine Gedichtsammlung, der zweite eine Sammlung von Aussprüchen und Schlagworten, daneben auch Briefe und Urkunden.

Diesen »Historischen Lesebüchern« schliefsen sich der Zeit nach die Schriften eines namhaften Historikers, Onno Klopps, an. Er verfafste zuerst »Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Volksstämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdun«, 2 Bde. (Leipzip 1851), nach den Quellen erzählt und in biographischer Behandlungsweise. Das Buch fand günstige Beurteilung in der Fachpresse, die den Verfasser dann zur Fortsetzung seiner Geschichten ermutigte, so dafs kurze Zeit darauf die »Geschichten und Charakterzüge der deutschen Kaiserzeit von 843 bis 1125« (Leipzig 1852) erschienen. Klopp bietet eine förmliche Geschichte nach Anlage der gewöhnlichen Lehrbücher, nur dafs sie quellenmäfsig gehalten ist. Darin liegt die Bedeutung derselben, die sie sich lange zu erhalten gewufst hat, und durch die sie, wie Eberhardt (»Über Geschichtsunterricht«, S. 25) sagt, an ihrem Teile mit daran gearbeitet hat, »das Quellenmaterial für den Unterricht zu sichten und auszuwählen«.

Für den bisher üblichen Titel »Historisches Lesebuch« kam bald der neue Titel »Quellenbuch« auf, der bis jetzt gebräuchlich geblieben ist. Das erste sogenannte Quellenbuch war das »Quellenbuch zur alten Geschichte« von Herbst, Baumeister und Weidner (Leipzig 1866/67). Für die obern Gymnasialklassen bestimmt, giebt es die Quellenstücke in der Ursprache.

Um diese Zeit lebte auch nochmals die alte Idee Herbarts, die Odyssee in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, auf durch Otto Willmanns Schrift »Der elementare Geschichtsunterricht« (Leipzig 1872). Er macht die Quellenbücher zur Grundlage des Geschichtsunterrichts, verwirft die biographische Methode als geradezu schädlich und sagt: »Ein elementarer Geschichtsunterricht, dem das epische Behagen, die epische Fülle und die epische Detailmalerei abgeht, ist ein verfehlter«. Schon einige Jahre vorher hatte Willmanns zwei praktische Schriften veröffentlicht: »Die Odyssee im erziehenden Unterrichte« (Leipzig 1868) und »Lesebuch aus Homer« (Leipzig 1869).

In den siebenziger Jahren unternahm es Ed. Fritsche, ein für die Hand des Schülers bestimmtes »Quellenlesebuch

zur Geschichte des deutschen Mittelalters (Leipzig 1873) herauszugeben. Er beginnt mit Karl dem Grofsen und endet mit Barbarossa, aber nur zu einigen Kaisern giebt er Quellenstücke. In der Auswahl der einzelnen Quellenschriftsteller hat Fritsche wohl das rechte getroffen. Für die Karolingerzeit hat er gewählt aus Einhard, Thegan und Nithard, für die sächsischen Kaiser aus Widukind von Korvey und Thietmar von Merseburg, für die fränkischen Kaiser aus Bruno und Lambert von Hersfeld, für Friedrich I. aus Otto von Freising, Ragewin und Otto von St. Blasien. Diese Schriftsteller eignen sich für den Schulgebrauch am besten und finden auch in andern Sammlungen ausgiebige Verwendung. Um diese Zeit erschien auch das umfangreichste aller bisher erschienenen Quellenbücher, das vierbändige »Geschichtslesebuch. Aus den Quellen zusammengestellt« von Hermann Sevin (Mannheim-Strafsburg 1877—81). Der Inhalt ist folgender: I. Die Völker des Ostens, II. Die Hellenen, III. Die Römer, IV. Das Mittelalter.

Viel umfassender als das Quellenbuch von Fritsche, aber nicht so umfangreich wie das von Sevin, ist das Buch von Krämer, »Historiches Lesebuch über das deutsche Mittelalter« (Leipzig 1882): Es reicht von den Kimbern und Teutonen bis auf Maximilian I. Die Texte werden in Übersetzung mitgeteilt. Krämer hofft, dem von namhaften Auktoritäten ausgesprochenen, und, wie es scheine, von der Mehrzahl der Geschichtslehrer empfundenen Bedürfnisse nach Belebung des Geschichtsunterrichts durch Darbietung von Quellenberichten entgegenzukommen. Das Buch ist für die Hand der Schüler bestimmt; es soll neben dem Vortrage des Lehrers benutzt werden und eine Ergänzung des Leitfadens bilden. So scheint es lediglich der Privatlektüre dienen zu sollen, nicht aber streng methodischen Zwecken.

Anders als Krämer denkt sich G. Richter die Verwendung von Quellenberichten in seinen »Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränkischen Reiches bis zum Ausgange der Hohenstaufen mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen« (Halle I. 1873, II 1 1885, II 2 1887, III. 1889). Der Schwerpunkt seiner Tafeln liegt nicht in dem Tabellarischen, sondern in den gegebenen Quellenbelegen. Der Unterschied

zwischen einem Quellenbuch, das nach den Bedürfnissen des Unterrichts seine Auswahl trifft, und einer Darbietung des Stoffes in dieser Form erscheint nicht als ein prinzipieller.

In den achtziger Jahren wurde auch der erste Versuch unternommen, ein Quellenbuch für den Unterricht in der neueren und neuesten Geschichte zu bearbeiten, indem M. Schilling das »Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit« (Berlin 1884) verfaſste. Dieses Unternehmen muſste als ein Wagnis gelten; denn alle früheren Quellenwerke von Lochner, Erler, Krämer, Sevin, G. Richter, Lanz, Herbst u. s. w. endeten mit dem Mittelalter, Wolff aber gab nur sehr spärlich Quellenmaterial für die Neuzeit. Zudem war es vielfach als nicht durchführbar bezeichnet worden, ein solches Werk abzufassen (so von Peter, Herbst, Nägelsbach, Eberhardt). Trotzdem aber erfuhr das Buch wohlwollende Beurteilung und zwar deshalb, weil es die gefährliche Klippe glücklich umschiffte. Schilling nahm nämlich den Stoff aus »Urkunden, Denkschriften, Dekreten, Instruktionen, Proklamationen, Reden, Briefen, Dichtungen«. Diesen Weg haben nach ihm gewandelt: A. Richter, Heinze, Zurbonsen, Rude.

Zur zweiten Auflage des Quellenbuches gab Schilling ein methodisches Begleitwort heraus, betitelt: »Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Eine pädagogische Zeit- und Streitfrage« (Berlin 1890). Es ist dies (nach Peter) die ausführlichste Schrift von allen, die wir besitzen, wenigstens so weit die höhern Schulen inbetracht kommen. Sie gliedert sich in drei Teile: Geschichtlicher Überblick. Gesichtspunkte, nach denen die Quellenlektüre zu würdigen ist. Didaktische Behandlung der Quellenlektüre.

Für lateinlose Schulen, für Realschulen etc. erschien von Ludwig Sevin das »Geschichtliche Quellenbuch. Eine Sammlung von Quellenschriften für den Schulgebrauch« (Leipzig 1895/96). Es umfaſst acht Bändchen, deren Inhalt folgender ist. Bd. 1.: Das Morgenland und die Hellenen bis zum Ende der Perserkriege. Bd.: 2: Die Hellenen bis zum Tode Alexanders des Groſsen. Bd. 3: Die Römer und die Germanen bis zur Völkerwanderung. Bd. 4: Völkerwanderung, Frankenreich, Anfänge des deutschen Reichs (bis 1024). Bd. 5: Das deutsche Reich im Mittelalter. Bd. 6: Die Reformation und

der dreifsigjährige Krieg. Bd. 7: Vom westfälischen Frieden bis zur franz. Revolution (1789). Bd. 8.: Von der franz. Revolution bis zur Gegenwart (1871). Jedem Bändchen sind einige Gedichte geschichtlichen Inhalts beigegeben. Sevin will sein Buch auch für Mädchenschulen verwendbar machen und hat darum auch Frauenarbeit und Frauenleben berücksichtigt. Doch ist dieses Moment in allen acht Bändchen nur in sieben Nummern berücksichtigt worden. Übrigens war bereits 1892 von Schmid ein »Lesebuch zur brandb.-preufsischen Geschichte für die Oberklassen höherer Mädchenschulen« (Leipzig) erschienen, das mit Geschick für Mädchenklassen verwendbare Quellenstücke auswählte.

(Schlufs folgt).

Welche Förderung haben Schule und Lehrerstand Preussens durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ erfahren?

Von Rektor **Danziger** in Königsberg in Preufsen.

(Fortsetzung.)

Die im nächsten Paragraphen getroffenen Anordnungen über die Gröfse des Schulzimmers, die Ventilation, das richtige Licht, die Schulbänke etc. waren gleichfalls von hoher Bedeutung. Bisher hatte man wenig auf diese Sachen gegeben. Erst durch diese Bestimmungen ist ein neuer Zweig der Wissenschaft, die Schulhygiene, gegründet, und es sind seitdem die umfassendsten Untersuchungen und Versuche über die Lage und den zweckmäfsigen Bau von Schulhäusern, über die gesundheitliche Einrichtung der Schulzimmer, sowie über die Schulbankfrage angestellt worden; immer weiter sind die hygieinischen Mafsregeln ausgedehnt. Der neueste Schritt in dieser Beziehung ist die Anstellung von Schulärzten in mehreren gröfseren Städten, eine Einrichtung, die allerdings noch erprobt werden mufs. Und stehen nicht im Zusammenhang mit der Sorge für die gesundheitliche Erziehung der Schulkinder die Bestrebungen der Vereine für Jugendspiele, für Schwimmen und Baden? Haben nicht die städtischen Körperschaften zum gröfsten Teil die Einrichtung und Unterhaltung der Jugendspielplätze auf die Stadtkasse übernommen; sind von ihnen nicht die Kosten zur Anlage

von Schulbrausebädern bewilligt? Und ähnlich steht es mit den Zielen der Ferienkolonieen. Wahrlich, Grofses ist seit 1872 nach allen Seiten hin geleistet worden und wird in der Folgezeit noch geleistet werden. Wahre Schulpaläste sind gebaut worden, und wenn es gerade, was die Schulhäuser betrifft, noch bei weitem nicht überall so ist, wie es sein sollte, so ist doch ein gewaltiger Fortschritt nicht zu verkennen, und das ist in vieler Beziehung mit ein Verdienst der Allg. Best.

In ihnen ist ferner die Maximalzahl der Schüler auf 80 festgesetzt. Diese Bestimmung sagte an sich nichts Neues; schon durch Ministerialverfügung von 1827 war bestimmt, dafs eine Schulklasse in mehrklassigen Schulen nicht über 70, in einklassigen nicht über 80 zählen sollte. Aber durchgeführt war diese Bestimmung nicht. Noch in der Junikonferenz von 1872 bemerkte ein Mitglied: »Es ist ein hohes Ideal, die Zahl der Kinder auf 80 herabzumindern. Wir brauchen im Regierungsbezirk Oppeln noch 700 Lehrer!« Darum trat Falk in Verhandlungen mit den Gemeinden ein, um neue Schulen zu gründen, neue Lehrerstellen einzurichten. Wieviel er dabei erreicht hat, läfst sich zwar nicht feststellen; aber ein Fortschritt war auch darin zu erkennen. Zwar bleibt gerade auf diesem Gebiete noch viel zu thun, zumal bei der andauernden Zunahme der Bevölkerung; die Vermehrung der Lehrerstellen hat in keinem Verhältnisse hierzu stattgefunden, wie dies die von Dr. Schneider und Petersilie aufgestellten Statistiken zur Genüge zeigen. Während nach der Statistik von 1886 noch 2 233 373 Kinder in überfüllten Klassen safsen, sind es nach der neuesten Statistik von 1896 »noch ca. 1 400 000 Kinder, wobei jede Klasse, die in einer einklassigen Schule nicht über 80 und in einer mehrklassigen nicht über 70 Schüler zählt, noch als normal angesehen wird. Nicht in Betracht kommt dabei, dafs der preufsische Schulkörper für 92001 Klassen nur 78895 Lehrkräfte hat, d. h. über 13000 Lehrkräfte weniger als Klassen. In ganzen Bezirken ist die Versorgung von zwei Klassen, von denen jede oft über 70, 90 und 100 Kinder zählt, durch einen Lehrer fast zur Regel geworden. So kommen z. B. in den Landschulen des Liegnitzer Bezirks im Durchschnitt auf 100 Lehrkräfte 172 Schulklassen, im Frankfurter 149, im Posener 155, im Bromberger 143, im Breslauer 166, im Mindener 156 Schulklassen.« (Deutsche Schule

von Rissmann. X. Heft des II. Jahrganges). Da gilt es noch tüchtig zu bessern. Den Anfang zu dieser Besserung machte Falk mit seinem Bemühen, die Maximalzahl von 80 Kindern in den Schulen auch wirklich durchzusetzen; auf seiner Grundlage ist weiter gebaut worden, wenngleich auch heute noch viel, ja sehr viel in diesem Punkte zu thun bleibt.

Dagegen sind die Abschnitte, welche Bestimmungen über die »unentbehrlichen Lehrmittel«, die »Tabellen und Listen«, die »Schulbücher und Schulhefte« von einschneidender Wirkung gewesen. Wie traurig stand es damit in der Regulativzeit! Nicht nur, daſs es wenige gute Veranschaulichungsmittel an Karten, Abbildungen oder Apparaten gab, viel mehr noch lag der Schaden darin, daſs die etwa vorhandenen Lehrmittel aus Sparsamkeitsrücksichten nicht angeschafft wurden. War es darum eifrigen, für guten Unterricht bestrebten Lehrern zu verdenken, wenn sie, um nur etwas zu haben, sich manche Lehrmittel selbst anschafften? Das war bei ihrem geringen Gehalte immerhin etwas höchst Anerkennenswertes! Welche Wunder haben seit 1872 die winzigen Wörtchen: »Einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht« geschaffen! Man kann heutzutage schon sagen, daſs eine Überproduktion an Veranschaulichungsmitteln vorhanden ist! Wer kann all diese Dinge heute noch kennen! Um sie aber weiteren Kreisen zur Kenntnis zu bringen, sind mit allen gröſseren Lehrerversammlungen Lehrmittel-Ausstellungen verbunden, die eine wahrhaft verwirrende Menge von Lehrmitteln zeigen. Man hat in gröſseren Orten ständige Ausstellungen geschaffen, die es dem Besucher ermöglichen, sich zu jeder Zeit über Lehrmittel zu orientieren. Die gröſsten sind wohl die 1871 gegründete Comeniusstiftung zu Leipzig, sowie das deutsche Schulmuseum zu Berlin, das seit 1876 besteht. Dazu kommen noch die verschiedenen Schulmuseen anderer groſsen Städte. Auch diese Fortschritte in Lehrmitteln sind mit auf Rechnung der Allg. Best. zu setzen und sind von groſsem Segen für die Schule gewesen.

Die schon erwähnte Gliederung der Volksschule, auch der einklassigen, in die drei Abteilungen, Ober-, Mittel- und Unterstufe, war ein fernerer Fortschritt, den die Allg. Best. zeitigten. In den Regulativen war von einer solchen Abgrenzung der Alters- und Bildungsstufen keine Rede; hier war nur der

Stoff gegeben, den jede einklassige Schule bewältigen mufste. Nach den Allg. Best. war es nicht mehr dem Zufalle überlassen, wieviel ein jedes Kind auf den einzelnen Stationen seines Schulweges lernte; es war für jede Altersstufe ein ganz bestimmtes Pensum festgesetzt. So brachten die Allg. Best. mehr Klarheit in die von der Schule zu bewältigenden Stoffe, und darin lag auch eine Förderung des Schulwesens.

Die §§ 13 bis 38 handeln sodann von den »Lehrgegenständen der Volksschule.« Wie wir vorher gesehen haben, lag auch schon in den über die äufseren Einrichtungen getroffenen Bestimmungen ein nicht gering zu achtender Fortschritt; aber die bedeutendste Förderung der Schule lag in den für die einzelnen Lehrgegenstände bestimmten Anordnungen. Der Fortschritt ist in zweierlei zu erkennen: in der Ausdehnung der Lehrfächer, sowie in der richtigen Abstufung. Zu den schon in den Regulativen genannten Lehrgegenständen traten noch hinzu als obligatorische, selbständige und zum Teil neue Fächer: Raumlehre, vermehrte Stunden für Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre, Zeichnen, Turnen für Knaben und weibliche Handarbeiten für Mädchen. Lüttich sagt dazu in der »Freien deutschen Schulzeitung« (S. 417): »Die Lehrgegenstände sind pädagogisch verständig verteilt; nur vermissen wir das Turnen der Mädchen. Warum soll das Turnen in seiner gesundheitlichen und pädagogischen Wichtigkeit nur den Knaben zu gute kommen? Ist den Mädchen nicht gerade eine gute Körperhaltung und anmutiges Auftreten dienlich? Ist es für sie, die einstigen Mütter einer Generation, nicht nöthig, dafs ihr Körper gesund und kräftig gebildet werde? Verletzt etwa das Mädchenturnen irgend das Schamgefühl? Wer das sagt, kennt eben die Sache nicht!« Aber man darf nicht vergessen, dafs es mit dem Turnen der Mädchen damals doch eine andere Sache war; es fehlte 1872 schon an Lehrern, welche die Knaben im Turnen unterrichten konnten, wieviel mehr noch an Turnlehrerinnen, zumal auf dem Lande. In den Städten ist ja seitdem allmählich viel auch für das Mädchenturnen gethan worden, stehen jetzt doch hier geprüfte Turnlehrerinnen zur Verfügung. Sodann setzten die Allg. Best. in den einzelnen Fächern nicht Mindest-, sondern Höchstleistungen fest, bestimmten genauer, wieviel davon in den mehrklassigen, wieviel in den einklassigen

Schulen, ja wieviel auf den drei Stufen dieser Schulen zu leisten wäre. Um Zeit für die realistischen und technischen Fächer zu erhalten, wurden die Stunden in Religion von 6 auf 4, in Deutsch von 12 auf 8 herabgesetzt. Aber gerade hierdurch erwuchs den Allg. Best. eine heftige Feindschaft. Man meinte, dafs durch die Herabminderung der Religionsstunden, durch die Einführung der selbständigen realistischen Fächer das ganze Erziehungsziel ein anderes geworden sei. Früher unter den Regulativen wären die Kinder richtig für Kirche, Familie, Gemeinde und Staat, also für das praktische Leben in den sozialen Verhältnissen erzogen worden; nur vergafs man dabei, dafs die Kinder einseitig für die Kirche erzogen waren, die Erziehung für die anderen Faktoren vollständig vernachlässigt war. Man warf ferner den Allg. Best. vor, dafs sie sehr weltkluge und für das praktische Leben vorbereitete Menschen bildeten, aber die religiöse Bildung nicht genügend betonten. Die Bildung des Verstandes sei zur Hauptsache geworden, die Herzensbildung käme zu kurz weg. Die bildende Kraft der realistischen Fächer wäre überschätzt; zu viel davon würde in den Volksschulen gelehrt; dadurch könnten nur glaubenslose Menschen erzogen werden; es sei eine vollständig falsche Verteilung der Zeit auf die einzelnen Fächer gegeben; dazu seien zu viel Lehrfächer auf dem Stundenplan; man wolle alles lehren, viel Wissen beibringen; aber man erziele dabei nur überall ein halbes Wissen und keine gründliche Elementarbildung. Doch sind diese Anklagen durchaus unberechtigt, zumal sie nur von gewissen, den Fortschritten der Zeit feindlich gegenüberstehenden Seiten ausgingen. Die religiöse Bildung wurde nach den Allg. Best. durchaus nicht vernachlässigt; das zeigt sich äufserlich darin, dafs der religiöse Stoff kaum eine nennenswerte Verminderung erfahren hat; nur der religiöse Memorierstoff war verringert. Und es ist doch eine klare Thatsache, dafs der Mensch, welcher das gröfste religiöse Wissen zeigt, durchaus noch nicht innerlich religiös sein darf, dafs also der mit religiösem Wissen vollgepfropfte Mensch durchaus nicht immer religiös-sittlich gebildet ist. Auch darf nicht vergessen werden, dafs auch die Allg. Best. dem Religions-Unterrichte die dominierende Stellung im Volksschulunterrichte zuweisen. Auch erstrebten sie durchaus nicht einseitig intellektuelle Bildung, vielmehr Veredelung

und Bildung der gesamten seelischen Kräfte des Menschen. Und das haben sie schon zur Genüge bewiesen, dafs es wohl möglich ist, das kirchliche Interesse zu wahren, ohne dafs man Gemeinde, Staat, Familie und Beruf vernachlässigte. Auch das praktische Leben erfordert Kenntnisse, auch diese hat die Schule zu vermitteln, und bei der Mitteilung derselben wird der Mensch zugleich erzogen. Nur wenn die Schule den Verstand schärft, alle seelischen Kräfte übt, falsche Urteile berichtigt, von Aberglauben und Unglauben befreit, anschaulich, interessant in allen Fächern, nicht blofs in Religion, unterrichtet, nur dann wird sie das Erziehungsziel erreichen. Darum haben Falk und Schneider sich das gröfste Verdienst erworben, indem sie Verstandes-, Gemüts- und Willensbildung gleichmäfsig berücksichtigten, indem sie bei rechter Betonung der religiös-sittlichen Bildung doch die Verstandesbildung und die Bildung für das praktische Leben richtig betonten. Das war ein bedeutender Fortschritt.

Welche Fortschritte brachten nun die Allg. Best. in Bezug auf den Stoff? Dem Religionsunterrichte räumen sie die hervorragendste Stelle ein. Während nach den Regulativen die Kinder die biblischen Geschichten »nach der Fassung guter Historienbücher« erzählen mufsten, sollte jetzt »geistloses Einlernen« vermieden werden; sie sollten dieselben »in einer dem Bibelworte sich anschliefsenden Ausdrucksweise« erzählen; die Perikopen »sollten nicht mehr memoriert« werden. Nur drei Hauptstücke waren zu lernen; die übrigen zwei sollten dem Konfirmandenunterricht überlassen bleiben; erst seit Anfang der achtziger Jahre kamen diese beiden auch hinzu, zwar dem Wortlaute nach, aber in einfacher Wort- und Sacherklärung. In Deutsch wurden besondere Stunden für Sprachlehre festgesetzt. Das Lesebuch sollte »den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation geben«. Unter den Lesebüchern verdienten die den Vorzug, »welche in ihrer Form korrekt sind und auch in den geschichtlichen und realistischen Teilen nicht eigene Ausarbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete geben, und welche sich von kirchlichen und politischen Tendenzen frei halten«. Im Rechnen sollten die Dezimalbrüche sogar in der

einklassigen Schule eingehend behandelt werden, in der mehrklassigen ging es sogar bis zur Lehre von den Wurzelextraktionen. Raumlehre und Zeichnen wurden so gut wie neu eingeführt und hatten angemessene Ziele zu erreichen. Die Realien wurden ganz selbständige Fächer, sogar in der einklassigen Volksschule. Das Lesebuch sollte fortan nicht mehr Lehrbuch sein, sondern nur zur »Belebung, Ergänzung und Wiederholung« dienen; der Lehrer mit seinem freien Vortrage und seiner anschaulichen Behandlung stand in erster Reihe. In Geschichte wurden nicht nur Lebensbilder aus der preufsischen, sondern auch aus der deutschen Geschichte verlangt. In Geographie sollte der Lehrer von der Heimath ausgehen, dann Deutschland und auch das Wichtigste von den Weltteilen geben. In Naturbeschreibung sollten die Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung gewöhnt und zu sinniger Betrachtung der Natur angeleitet werden. Die Naturlehre sollte die Kinder »zu einem annähernden Verständnis derjenigen Erscheinungen führen, welche sie täglich umgeben«. Dazu kamen noch Turnen, um die Knaben für den Wehrdienst, und weibliche Handarbeiten, um die Mädchen für das praktische Leben vorzubereiten. Sie wurden jetzt obligatorische Unterrichtszweige; die Regulative hatten sie gänzlich vernachlässigt, und erst seit 1860 waren sie dem Lehrplan mehr fakultativ angefügt. Wenn wir diese Skizzen der Unterrichtsfächer — die genaueren Bestimmungen sind ja jedem bekannt — mit den Regulativen vergleichen, so dürfen wir wohl sagen, dafs sie einen bedeutenden Fortschritt kennzeichneten, einen guten Schritt weiter in der Entwickelung des Volksschulwesens führten; darin lag auch eine Förderung durch die Allgemeinen Bestimmungen.

Aber nicht nur erweiterte Stoff- und Zielangabe finden sich in den Allg. Best., sondern oft auch methodische Winke. Gewifs wollen die Allg. Best. kein methodisches Lehrbuch sein, aber sie wollen auch keinen Zweifel über die einzuschlagenden methodischen Wege aufkommen lassen. Die Winke sind gleichsam Warnungstafeln, die vor Irrwegen bewahren wollen. Hohe Ziele, weite Wege können so leicht auf Abwege verleiten und sind andererseits wieder leichter zu erreichen, wenn man gangbare Wege klar vor sich sieht. »Der Lehrer hat die biblische Geschichte in einer dem Bibelworte sich anschliefsenden Aus-

drucksweise frei zu erzählen, sie nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildendeu Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Geistloses Einlernen ist zu vermeiden«. »Das Kopfrechnen geht auf allen Stufen dem Tafelrechnen voran« u. v. a. So sind Ziel- und Wegangabe stets verbunden und zeigen genau, was zu erreichen und wie es zu erreichen ist. Klar und bestimmt wird der Weg gezeigt, so dafs kein Irrtum vorkommen kann. Das ist wieder ein Verdienst der Allg. Best., das für die Folgezeit sehr segensreich gewirkt hat.

Sie wirkten nämlich äufserst fördernd auf den Ausbau der Methodik ein, gaben sie doch nur in grofsen Zügen den Stoff an, der in den einzelnen Disciplinen durchgearbeitet werden sollte. Sie überliefsen darum vieles bezüglich der Stoffauswahl und der Behandlung der pädagogischen Einsicht der Leiter und Lehrer. Darin lag aber eine gewisse Gefahr. Namentlich in den Realien wurde meist ein viel zu grofser Stoff verlangt. Daher wurden bald Klagen über die Menge des durchzuarbeitenden Lehrstoffes laut. So schreibt Dörpfeld: »Unter dem Eindruck der Allg. Best., die die Aufgabe der Schule als Unterrichtsanstalt zeitgemäfs erhöhen wollten, ohne jedoch eine Vorbeugungsmafsregel gegen Stoffüberfüllung anzuwenden, dazu der Einflufs der materialistischen Zeitstimmung, ergaben die Lehrpläne eine Stoffüberfüllung für die Schulen. Sie muten der Schule meist alle mehr zu, als sie zu leisten vermag«. (Der didaktische Materialismus S. 15). In ungeahnter Menge kamen methodische Anweisungen, Lehrpläne, Lehr- und Lernbücher auf den Markt, die alle die Methodik fördern wollten, alle auf Grund der Allg. Best. aufgestellt waren. Gewifs war unter ihnen manches Minderwertige, gewifs hatte das Wort: »Neun Zehntel der pädagogischen Litteratur gehört in den Papierkorb« in vielem recht, und doch darf nicht vergessen werden, dafs dieses Ringen nach pädagogischen Fortschritten immerhin anerkannt werden mufs, dafs die Fragen der Methodik und der Lehrplan-Theorie aufgeregt wurden. Darum ist gerade diese lebhafte Bewegung von gröfstem Segen für die Schule gewesen. Den Allg. Best. darf man aus der Stoffüberfüllung keinen Vorwurf machen, vielmehr den Lehrern und Schulkollegien, die solche Mengen des Stoffes, oftmals aus falsch verstandenem Interesse für die Schule, wünschten. Sie hatten die natürlichen und gesunden Grenzen verlassen, sie

suchten den Vorzug in der Stoffmenge, statt in der Vertiefung und Konzentration. Und wenn wir jetzt, nachdem 28 Jahre seit Erlafs der Allg. Best. verflossen sind, auf die Entwickelung der Methodik zurückblicken, so müssen wir sagen, dafs vieles vorwärts gebracht ist. Man denke nur an die Konzentrations-Bestrebungen auf dem Gebiet des naturkundlichen oder des deutschen Unterrichts; welches Ringen nach Wahrheit und Klarheit ist da zu erkennen, und doch ist diese Bewegung durchaus noch nicht abgeschlossen. Das ist mit ein Verdienst der Allg. Best., dafs sie immerfort die Lehrer veranlassen, Mittel und Wege zu suchen, um das der Volksschule gesteckte hohe, ideale Ziel zu erreichen. Gleich nach Erscheinen tauchten Stimmen auf, die auf die Unzulänglichkeit der Allg. Best. in Bezug auf die Lehrplan-Theorie hinwiesen. Am schärfsten that dies wohl Döpfeld in seiner Schrift: »Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht«. Er wies hier nach, dafs auch nicht die wichtigsten Grundsätze der Lehrplan-Theorie in ihnen zu finden seien. Zwar sei die Zahl der Lehrfächer vollständig vorhanden, aber die Realien seien vom Sachunterricht getrennt. Es fehle deshalb die organische Verbindung aller unterrichtlichen Fächer miteinander. Dazu bildeten auch die einzelnen Fächer nicht einheitliche Lehrgänge. In Religion z. B. hätte man drei getrennte Lehrgänge: Biblische Geschichte, Katechismus und Perikopen, beim humanistischen Realunterrichte zwei: Geschichte und Geographie, im naturkundlichen Realgebiete zwei: Naturbeschreibung und Naturlehre. Gewifs bestanden die Allg. Best. nur aus einer Reihe lose nebeneinander gestellter, wenn auch äufserst praktischer Bestimmungen, und gewifs waren diese Ausstellungen vom Standpunkte der pädagogischen Wissenschaft aus begründet und berechtigt, und doch kann nicht geleugnet werden, dafs sie Interesse für die Ausbildung der Volksschulpädagogik schufen, ja erst eine rechte pädagogische Wissenschaft nach Theorie und Praxis in die Wege leiteten.

Zum Schlusse dieses Abschnittes seien noch einige statistische Zahlen gegeben, die im allgemeinen zeigen, dafs seit 1872 eine Förderung der Schulbildung, sowie der Schulen überhaupt stattgefunden hat. Alljährlich werden Zusammenstellungen über die Schulausbildung der bei dem Landheere und der Marine eingestellten Mannschaften gemacht. Nach der

neuesten Statistik von 1897/98 über die Zahl der Analphabeten in Preufsen waren von 151 398 Mannschaften 170 ohne Schulbildung, d. h. in Prozenten 0,11. Wie sich diese Zahlen auf die einzelnen Landesteile verteilen, geht aus nachfolgender Aufstellung hervor, wobei zum Vergleich die Zahlen für 1879/80 in Klammern stehen. Die Zahl der Analphabeten betrug in Ostpreufsen nach Prozenten 0,30 (5,50), Westpreufsen 0,44 (8,26), Brandenburg 0,03 (0,52), Pommern 0,08 (0,63), Posen 0,42 (10,92), in Schlesien 0,10 (2,30), Sachsen 0,01 (0,27), in Schleswig-Holstein 0,04 (0,20), Hannover 0,02 (0,34), Westfalen 0,01 (0,34), Hessen-Nassen 0,02 (0,34), Rheinprovinz 0,05 (0,36), Hohenzollern 0,00 (0,00), durchschnittlich für die ganze Monarchie also 0,11 (2,30). Die Zahl der Analphabeten war daher 1879/80 etwa zwanzigmal so grofs. Gewifs ein bedeutender Fortschritt! — Im Jahre 1871 betrug die Zahl der Schulen 33130; 1886: 34016; 1896: 36138; die Zahl der »vollbeschäftigten Lehrer« war 1871. 48211; 1886: 57902; 1896: 69132; die der Lehrerinnen (ohne die technischen Lehrerinnen) 1871: 3848; 1886: 6897; 1896: 10299. Die Zahl der Schulkinder betrug 1871: 3900 655; 1886: 4838 247; 1896: 5236 826. Schulklassen waren 1886: 75097; 1896: 92001. Einklassige Schulen waren 1886: 17743; 1896: 15578, vier- und mehrklassige Schulen: 1886: 3951; 1896: 5636. Aus diesen letzten Zahlen geht die erfreuliche Thatsache hervor, dafs sich die Zahl der einklassigen Schulen bedeutend vermindert hat, wenngleich sie auch jetzt noch fast die Hälfte aller Schulen ausmacht; die mehrklassigen Schulen haben sich dagegen bedeutend vermehrt, ganz wie es die Allg. Best. gewünscht haben; vor allem ist es als eine bemerkenswerte Erscheinung zu bezeichnen, dafs die Volksschulen mit 7 aufsteigenden Klassen sich besonders stark im letzten Jahrzehnt vermehrt haben. Die in ihnen unterrichteten Kinder haben sich seit 1886 mehr als verdoppelt, und die Zahl der Schulen ist von 290 auf 733 gestiegen. Die Aufwendungen für die Volksschulen betrugen 1886: 116 464 385 M., 1896: 185 917 495 M., davon waren persönliche Kosten 1886: 88 543 877, 1896: 133 913 122 M., sachliche 1886: 27 920 508, 1896: 5200 4373 M. Daraus ergiebt sich, dafs eine gröfsere Steigerung der sachlichen Schulkosten stattgefunden hat, als der persönlichen, (allerdings ist dabei die Veränderung, welche durch das Lehrerbesoldungsgesetz vom 3. März 1897 stattgefunden

hat, nicht berücksichtigt). Aber ohne Zweifel sind die Aufwendungen für unterrichtliche Zwecke wesentlich gröſser geworden, denn eine Unterrichtsklasse kostete im Durchschnitt 1886: 1551 M., 1896: 2021 M., ein Schulkind 1886: 24,07 M., 1896: 35,50 M. Auf den Kopf der Bevölkerung entfielen an Schulkosten 1886: 4,11, 1896: 5,84 M. Auf eine Unterrichtsklasse kamen 1886: 64, 1896: 57 Schulkinder. Normal besetzt waren 1886: 66,00%, 1896: 81,34% aller Klassen; abnorm besetzt also 1886: 34% 1896: 18,66%. Doch ist dieser Fortschritt nicht unbedingt; denn er besteht meistens nur darin, daſs zwar neue Klassen gegründet, aber nicht immer auch für alle Klassen neue Lehrer angestellt wurden. Wie viel gerade in diesem Punkte noch zu thun ist, haben wir schon früher nachgewiesen. Absichtlich haben wir hier die neuesten Zahlen gegeben (nach Tews in der deutschen Schule 1898 XI.), um zu zeigen, wie auf dem von Falk gelegten Grunde weitergebaut ist und wird. Das wären im wesentlichen die Förderungen, welche die Schule und damit auch die Lehrerschaft aus diesem Abschnitte über das Volksschulwesen gehabt hat. Groſse Ziele wurden der Schule gezeigt; das Herz der Lehrer aber schlug warm für Erstrebung derselben. Freiheit in der Arbeit, Freudigkeit im Schaffen, einen lebendigen Herzensanteil an den obliegenden Aufgaben, Teilnahme an der Weiterentwickelung des Schulwesens, einen frisch-frei-fröhlichen Willen hat schon dieser Teil der Allg. Best. in Lehrerkreisen geschaffen, und die Lehrer werden dieses ihrem ehemaligen Chef und seinem eifrigen Mitarbeiter nie vergessen!

Der zweite der fünf Abschnitte der Allg. Best. handelt von den Mittelschulen. Unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rektor-, höheren Knaben- oder Stadtschulen waren schon vor 1872 eine ganze Zahl von Schulen vorhanden, die ihren Schülern einerseits eine höhere Bildung zu geben suchten, als sie in den mehrklassigen Volksschulen gegeben werden konnte, andererseits die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogenannten Mittelstandes in gröſserem Umfange berücksichtigten, als dies in den höheren Lehranstalten der Fall sein konnte. Sie standen so in der Mitte zwischen Volks- und höheren Schulen. Diese schon bestehenden Schulen suchte Dr. Schneider durch die Allg. Best. zu fördern, sowie die Neueinrichtung von solchen Schulen seitens der Gemeinden zu begünstigen. Er setzte des-

halb nicht nur einen genauen Lehrplan für dieselben fest, sondern bestimmte auch, dafs sie von jetzt ab »Mittelschulen« heifsen, neben den Volksschulen des Ortes bestehen und mindestens fünf aufsteigende Klassen mit einer Maximalzahl von je 50 Schülern haben sollten. Es konnte jedoch gestattet werden, dafs die Oberklassen einer sechsklassigen Volksschule nach dem Lehrplan der Mittelschulen arbeiteten. Nur dann sollten in einem Orte Mittelschulen errichtet werden, wenn für die Volksschulen ausreichende Fürsorge stattgefunden hätte. Dafs die Allg. Best. diese Schulen fester organisierten, dafs sie für dieselben einen bestimmten Lehrplan brachten, ist eine grofse Förderung des Schulwesens gewesen.

Doch sind die Falkschen Mittelschulen stets ein Streitpunkt gewesen; sie haben Freunde und Feinde. Vor allem wird von den Gegnern getadelt, dafs Falk die Fragen über den Aufbau der Mittelschulen unentschieden gelassen habe. Einerseits sollen sie »neben« der Volksschule bestehen, andererseits durften die Oberklassen der Volksschulen nach dem Lehrplan der Mittelschulen unterrichtet werden. Dann würde sich die Mittelschule »auf der Volksschule aufbauen«. Die Gegner führten ferner an, dafs durch sie der Volksschule der Charakter als der allgemeinen Unterrichtsanstalt genommen sei und sie zur Armenschule degradiert werde. Das sei in einer Zeit, in der die socialen Gegensätze schon an sich scharf aufeinander platzten, in der der Standesunterschied so schon scharf genug betont werde, nicht richtig. Wenn die Mittelschule selbständig neben der Volksschule bestehe, wenn von den untersten Klassen an die Kinder nach dem Vermögen der Eltern gesondert würden, so trete nur eine Verschärfung der socialen Gegensätze, eine weitere Zerklüftung der Gesellschaft, eine stärkere Entfremdung des Denkens und Empfindens gewisser Klassen des Volkes ein. Dittes nennt die selbständige Mittelschule ein »meines Erachtens ungesundes, die allgemeine Volksbildung erschwerendes und für den bürgerlichen Frieden gefährliches Institut.« Ihre Stellung »neben« der Volksschule müfste aufhören; sie sollte sich »auf« den oberen Klassen der Volksschule aufbauen, zumal doch die Unterrichtsgegenstände in den unteren Klassen ganz dieselben seien. Aus wichtigen pädagogischen und socialen Gründen würde so eine organische Verbindung von Volksschulen und

Mittelschulen geschaffen werden, und es würde damit ein Schritt weiter auf dem Wege zur »allgemeinen Volksschule« gethan sein. Die in letzter Zeit sich sehr rege zeigende pädagogische Richtung, welche auf ihre Fahne »sociale Pädagogik« geschrieben hat, fordert unbedingt die »allgemeine Volksschule«, auch als Vorbereitungsstätte für die höheren Schulen; freilich wäre dieses Ziel auch noch lange nicht bei einer solchen Abänderung der Mittelschule erreicht. Die Gegner der bestehenden Mittelschulen meinen ferner, dafs die Gefahr nahe liege, dafs die Mittelschulen darnach trachteten, zu höheren Bürgerschulen umgewandelt zu werden, die bekanntlich das Recht haben, Zeugnisse über die wissenschaftliche Befähigung zum einjährig-freiwilligen Dienst auszustellen. Das hat Schneider jedoch nicht gewollt. Er sagt selbst: »Die neunklassige Mittelschule stellt die höchste Blüte des Volksschulwesens dar und wird nur in dem Mafse von dauernd segensreicher Wirksamkeit sein, als sie Volksschule auch sein will und es verschmäht, mit den höheren Lehransalten um die Krone zu ringen.« (Vier Jahre preufsischer Schulverwaltung).

Die Freunde der Mittelschule dagegen behaupten, dafs es für den Mittelstand von ganz besonderem Vorteil sei, solche weiterbildenden Schulen zu haben. Durch sie würden gerade viele Kinder von den höheren Schulen wegbleiben. Sie würden diese doch nicht durchmachen, und wenn sie von den unteren oder mittleren Klassen abgingen, keine gute Vorbildung, sondern nur Halbbildung fürs Leben bringen. Die Mittelschulen dagegen gäben eine abgeschlossene Bildung, die zumal für den gewerblichen Stand mehr Nutzen schaffe, als die auf den Gymnasien erworbene. Man solle den Mittelschulen nur ein nach Absolvierung derselben abzuhaltendes Schlufsexamen zubilligen, dessen Bestehen das Zeugnis zum einjährigen Dienste bringe, dann würden sie den höheren Schulen noch viel mehr Schüler entziehen, von denen jetzt viele nur wegen des genannten Zeugnisses diese Schulen besuchen. Mag man nun zu dieser oder jener Meinung neigen, so viel steht fest, dafs die durch die Allg. Best. geschaffenen Mittelschulen von recht grofsem Werte sind und segensreich wirken. Und diesen bleibenden Wert können auch ihre Gegner nicht leugnen; darum ist ihre Einrichtung ein bleibendes Verdienst der Allg. Best.

(Schlufs folgt.)

Kunstpflege in der Schule.

Von **P. Rühlmann** in Leipzig.

»Wir müssen an allen Enden anfassen, wollen wir die ästhetische Kultur unsres Volkes wirklich haben.« Bei diesen Worten Avenarius im letzten Septemberhefte des Kunstwarts mufste ich unwillkürlich an die modernen Bestrebungen unsrer Lehrerschaft denken, der Kunstpflege auch ein Plätzchen in dem stolzen Bau der deutschen Schule zu gönnen. Über ästhetische Erziehung in der Schule hat man schon lange, lange vor heute geschrieben und gestritten. Keine geringeren Namen wie Schiller, Goethe, Jean Paul und Dittes würden da zu nennen sein. Doch man begnügte sich, theoretisch die grofse Bedeutung des Schönen für die Erziehung dar zu stellen, besonders nach der intellektuell-moralischen Seite hin. Die praktischen Forderungen waren meist sehr äufserlich gezogen: der Lehrer halte auf peinliche Sauberkeit und Ordnung. Man hat die geringe Tiefe in der Erörterung dieser Frage dem Lehrergeschlecht von damals arg verdacht. Doch, um nicht ungerecht und unhistorisch zugleich zu sein, mufs man erwägen, dafs in jener Zeit am wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik fast noch alles fehlte, dafs also wichtigere Arbeiten unter Fach zu bringen waren. Sodann stand damals im Brennpunkt des Interesses das stetig wiederkehrende Thema der nationalen Erziehung. Nach der wissenschaftlichen Fundamentirung der Erziehungswissenschaft, sowie nach den Jahren der nationalen Einigung hatte man mehr Zeit und besonders auch die für alle künstlerischen Dinge unentbehrliche Mufse, unserer Frage ernstlich nahe zu treten. Es war ein aufserhalb der Pädagogik liegender Grund, der hierin zur Einkehr gemahnte. Einsichtige sahen mit tiefem Bedauern, dafs Deutschland, im Mittelalter einst das klassische Land des Kunsthandwerks, tief in barbarische Unkultur, in völlige Unfähigkeit, künstlerisch zu produzieren und deshalb in gänzliche Abhängigkeit von London und Paris geraten war. Dies mufste den national Gesinnten schmachvoll, den volkswirtschaftlich Denkenden aufserordentlich schädigend für den Volkswohlstand anmuten. Alle, die diese Thatsache mit Schmerzen immer weitere Kreise ziehen sahen, atmeten auf als Lange, der Königsberger Professor der Kunstwissenschaften im Jahre 1892 das befreiende Wort fand und mit fast unwiderleg-

licher Schärfe auf die künstlerische Erziehung unsrer Jugend hinwies als auf das einzige Mittel, geeignet um das Übel an der Wurzel zu treffen. Wohl regte sich hier und da der Widerspruch gegen einzelne Ausführungen, doch stand hielt der sieghafte Grundgedanke des Wortes: Auch die künstlerische Seite im Menschen soll, ja mufs in der Erziehung berücksichtigt werden. Besonders in den Kreisen der höheren Lehrer wurde das Lange'sche Buch viel gelesen und oft besprochen. Die Wirkungen zeigten sich gar bald: Man kam dem Anschauungsbedürfnisse der Schulen mehr als bisher durch künstlerische Abbildungen bes. im klassischen und neusprachlichen Unterrichte entgegen, eifrige Lehrer erklärten hie und da ihren Schülern ein oder einige Mal in der Woche Kunstwerke, und zwar nicht nur antiker, nein auch moderner Meister. Auch die Aufsatzthemen in den Programmen redeten eine vernehmliche Sprache: Wie würdest du dir die Scene Od. III, 31 ff. gemalt denken? Wie würde ich mir einen Park anlegen? Welche Gegend aus Leipzigs Umgebung eignet sich zu einem Landschaftsmotiv? Welches Bild im städtischen Museum gefällt dir am meisten und warum? In der Oberklasse einer Töchterschule: Wie würde ich mir ein Zimmer einrichten? Ja, schwierigere, grofse Aufgaben fehlen nicht: Ernste bescheidene Laiengedanken eines Leipziger Oberprimaners über Klingers »Christus im Olymp«.

Der Sache ernster näher getreten zu sein, sie tiefer und breiter begründet zu haben, dies ist das Verdienst der alten Seestadt Hamburg mit ihrem tief in der niederdeutschen Heimat wurzelnden Kunstinteresse. Lichtwark, der Direktor der Hamburger Kunsthalle, bekannt als feinsinniger Kunstschriftsteller (Städtebilder, Wiedererweckung der Medaille, Markartbouquet und Blumenstraufs), zeigte in seinem Vortrage »Die Kunst in der Schule«, dafs das Gefühlsleben der Kinder, ihr Innenleben durch wahren Kunstgenufs mehr als durch verstandesmäfsige Vorstellungen ethisch angeregt werden könne. Veranlafst durch diesen geistvollen Vortrag bildete sich 1896 unter den Hamburger Lehrern die Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule«. Hier erwog man auch, ob diese Bewegung in der Volksschule Berechtigung habe. Die Rohheit der Massen, die trotz aller Versuche unbestreitbar ist, das Fehlen sowohl des Naturgenusses wie auch des Spieles, läfst eine Pflege

des Schönen, wenn auch innerhalb bescheidener Grenzen, in der Groſsstadt als notwendiges Äquivalent erscheinen. Getroffen von der Wucht dieser Gründe, die geholt waren aus dem Arsenal der Ethik, Psychologie, Sozialpolitik und Nationalökonomie, suchten diese aufs Praktische gerichteten niederdeutschen Männer ihre Forderung in die Wirklichkeit umzusetzen: Lichtwark hatte versucht, die Oberklasse einer Mädchenschule in das Verständnis und den Genuſs von Originalwerken der Hamburger Kunsthalle einzuführen. Diese Lehrgespräche zeichnete er nach den Stunden auf, oft mit wörtlicher Wiedergabe der Antworten. So entstand jenes liebenswürdige Buch, das freudigen Nachhall erweckte in allen Lehrerkreisen, höheren wie Volksschullehrern: Übungen im Betrachten von Kunstwerken. Es ist zu verwundern, wie spielend der Verfasser die schwierigsten Resultate der Ästhetik mit den Kindern gewinnt, es scheint alles so natürlich und leicht. Ein Kundiger merkt aber gar bald, wie sorgfältig und feinsinnig alles erwogen ist, besonders tritt diese stille Arbeit bei der Wahl des Ausgangspunktes seiner Erörterungen zu Tage. Mit Recht verwirft er alle kunsthistorische Belehrung als zum Kritisieren anreizend; und dieser Neigung zum Kritisieren, die Kritikasterei ist ihm der Mörder alles Kunstgenusses, die Wurzel alles Übels in Sachen der Kunst. Wohl mögen einzelne kommen und Einzelheiten besser machen, Lichtwark bleibt der Ruhm der ersten, männlichen That. Das deutsche Volk fühlte instinktiv, daſs dieses klar und knapp geschriebene Buch nicht nur für die weisen Pädagogen geschrieben sei, es wurde Volksbuch. Ein kunstliebender Oberst empfahl im Kasino es den jüngeren Offizieren als Anleitung zum Genuſs von Gemälden; ja, ein Ehemann, ein warmer Verehrer der Kunst, legte es seiner jungen Frau, zu seinem Bedauern einer Kunstbarbarin, trotz — oder vielmehr wegen — aller Töchterschulkunstgeschichte, auf den Geburtstagstisch in der Hoffnung, daſs dies Buch zu einem gegenseitigen Verständnis in Kunstsachen den Weg bahnen könne. Eifrig hat man seitdem in Hamburg weiter gearbeitet. Wolgast legte den künstlerischen Maſsstab an bei Beurteilung unsrer Jugendschriften, die doch für die künstlerische Entwicklung der jungen Psyche, besonders nach der Seite der Phantasie, von hoher Wichtigkeit sind. Das Resultat dieser Untersuchung kündet uns schon der vielsagende Titel seiner Schrift: »Das

Elend unsrer Jugendlitteratur«. Spanier wies auf die Bedeutung des künstlerischen Bilderschmuckes in der Schule hin. Endlich Lichtwark gab, unterstützt durch reiche Geldmittel Hamburger Kunstfreunde, Hans Holbeins Bilder des Todes und Albrecht Dürers Marienleben neu heraus. Diese geschmackvollen Ausgaben mit orientierenden Einleitungen, bestimmt in der deutschen Jugend wieder die Freude zu wecken an deutscher Art und Kunst, sind äufserst wohlfeil, kostete doch Holbeins Totenbilder für Schulen und zu Vorlesungszwecken nur zehn Pfennige.

(Schlufs folgt).

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens.

II.

Dafs die Lehrerbildungsfrage auch nach den mäfsigsten Forderungen des deutschen Lehrerstandes sobald gelöst wird, ist nicht anzunehmen; denn zunächst haben die deutschen Regierungen mit dem Lehrermangel zu kämpfen, den sie durch eine wenn auch nur mäfsige Erhöhung der Lehrerbildung nur fördern würden, wenn sie nicht zugleich durch eine Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Stellung des Volksschullehrers den Lehrerbildungsanstalten Zöglinge zuführen. Zwar ist es ein gefährliches Mittel, die Lehrerbildung auf niedrigem Niveau zu halten, um den Lehrermangel zu beseitigen; es wird sich bitter rächen. Immerhin aber wird der Lehrerstand in erster Linie in der Hauptsache bezüglich der Bildungsfrage auf den Weg der Selbsthilfe verwiesen sein; diese liegt aber in der Pflege der Fortbildung. »Des Lehrers und der Schule schlimmster Feind«, sagt mit Recht der amerikanische Lehrer Krug (Pädagog. Monatshefte I 10), »sind die Lehrer selbst. — Freilich nicht alle; aber zu denjenigen, welche der Schule und dem Lehrerstand thatsächlich auf die Dauer gefährlich werden, gehören alle die, die nicht an ihrer Fortbildung arbeiten, die nicht mit der Zeit fortschreiten und die jene todbringende Passivität und Stagnation, welche ihrem eigenen Wesen charakteristisch, nach und nach auch ihrer Schule einimpfen«. Auf diesen Gegenstand sollten die Lehrervereine daher noch mehr und schärfer wie seither ihr Augenmerk richten; sie sollten namentlich durch die Auswahl geeigneter Schriften und Zeitschriften in ihren Bibliotheken und Lesezirkeln das wissenschaftliche Streben im Lehrerstande fördern und pflegen. Es ist gewifs sehr lobenswert, wenn einzelne Lehrervereine, wie zum Beispiel in Thüringen, durch Veranstaltung von Vorlesungen durch Universitätsprofessoren das Fortbildungsstreben der Lehrer zu wecken und pflegen suchen; aber man glaube nun nicht, dafs es damit gethan sei. Solche Vorlesungen können nur Anregungen und Richtlinien geben; ein eingehendes Studium des betreffenden Faches an der Hand guter Schriften mufs nachfolgen.

Wir haben in unserem 1. Bericht auf die Vorschläge Knoke's hingewiesen; was würde aber mit den Errichtungen nur einer Professur erreicht? Kann man den Lehrern nicht wie den Lehrerinnen Gelegenheit geben, ihre Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, bevor sie ein höheres Examen ablegen, das sie zur Verwaltung der

höheren Stellen im Volksschulwesen (Rektor, Schulinspektor, Seminarlehrer, Seminardirektor) nicht nur befähigt, sondern auch berechtigt? Bekanntlich ist in Preufsen im Juni des verflossenen Jahres eine neue Ordnung für die »wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen« erlassen worden, durch deren Bestehen die Befähigung zum Unterricht in den oberen Klassen der höheren Töchterschulen dargethan werden soll; die Lehrerinnen, welche sich dieser Prüfung unterziehen wollen, müssen die volle Lehrbefähigung für höhere Mädchenschulen besitzen und mindestens fünf Jahre im praktischen Schuldienst gestanden haben. Es wird vorausgesetzt, dafs die Bewerberinnen sich ihre wissenschaftlichen Kenntnisse durch einen 2—3jährigen Besuch eines wissenschaftlichen Kursus erwerben, wie solche an den Universitäten Göttingen, Berlin, Königsberg, Bonn und Münster eingerichtet sind. Dadurch soll eine wissenschaftliche Erfassung des Lehrstoffs auf Grund der Beschäftigung mit den Quellen, der Erkenntnis des geschichtlichen Zusammenhangs, der Gesetze und der allgemeinen Theorie erzielt werden; aber auch die Kenntnisse in einzelnen Wissensfächern sollen vertieft und erweitert werden. So wird z. B. im Deutschen Kenntnis des Mittelhochdeutschen und der wichtigsten antiken Dichtungen, in der Mathematik die Bekanntschaft mit der analytischen Geometrie der Ebene und den Grundlehren der Differential- und Integralrechnung verlangt; aufserdem fordert man die Kenntnis der wichtigsten Thatsachen der Geschichte der Philosophie und der Hauptlehren der Psychologie und Logik. Nun hat zwar der preufsische Kultusminister schon aufangs der neunziger Jahre eine Anzahl von Lehrern zu einem Fortbildungskursus auf einige Monate nach Berlin berufen; im Winter 1896/97 wurde dies wiederholt, und der dritte Kurs dauerte sogar neun Monate; »die Bedeutung dieser Fortbildungskurse«, sagte der Minister, »liegt darin, dafs Lehrern von besonderer Tüchtigkeit im Amt und bezeugtem Streben nach Vertiefung und Erweiterung ihrer wissenschaftlichen Ausbildung Gelegenheit geboten wird, in höherem Mafs, als es in der Regel durch Selbststudium aus Büchern möglich ist, zu einem Grade geistiger Freiheit und Beherrschung ihres Lehrgebietes zu gelangen, wie sie für die erfolgreiche Thätigkeit in bedeutungsvolleren Stellungen unerläfslich sind«. Aber warum giebt man diesen Kursen nicht dieselbe zeitliche Ausdehnung wie bei den Lehrerinnen? Warum kommandiert man gleichsam die Lehrer zur Teilnahme und überläfst die letztere nicht der völlig freien Entschliefsung? Warum überläfst man es den Teilnehmern nicht, sich die Studienfächer nach Belieben zu wählen und greift hier durch »bindende Bestimmungen« ein, während man dies bei den Lehrerinnen vermeidet?

Wenn die Regierung in dieser Hinsicht den Volksschullehrern die Ziele weist und die Mittel und Wege zur Erreichung derselben an die Hand gibt, dann werden die Universitäten dem Volkschullehrerstande noch mehr wie seither entgegenkommen. Auch die

Universitätsreform ist eine Frage unserer Zeit; sie wird z. Z. in Universitätskreisen lebhaft erörtert. Man erkennt immer mehr, dafs die Universität sich mit ihren wissenschaftlichen Forschungen nicht vom Volksleben abschliefsen darf, sondern die Ergebnisse derselben ins Volksleben hineinführen mufs. Um das zu können, müssen zunächst, wie Prof. Lehmann-Hohenberg (Universitätsreform, 2. Aufl., Kiel und Leipzig, Lipsius und Tischer, 1900) näher ausführt, die verschiedenen Fakultäten und Vertreter der Einzelwissenschaften unter sich in Verbindung treten und sich verständigen, um die Wahrheit festzustellen; »die Universitätsprofessoren müssen Bekenner der Wahrheit sein«. Wenn die Universitäten diesen Zweck erfüllen sollen, so müssen an ihnen Lehrstühle für die volkstümlichen Wissenschaften errichtet werden; namentlich mufs eine Professur für »Volkserziehung« und »Anthropologie und Soziologie« geschaffen werden. Wenn ein Teil des Volksschullehrerstandes hier seine wissenschaftliche Bildung durch mehrjähriges Studium erweitern und vertiefen kann, wenn diesem in den »Ferienkursen« wie solche bereits in Jena, Marburg, Greifswald und Kiel eingerichtet sind, Gelegenheit geboten wird, von den Fortschritten der wissenschaftlichen Forschungen Kenntnis zu nehmen, so werden diese nicht nur zur Bekleidung der bedeutungsvollen Stellen im Volksschulwesen geeignet sein, sondern auch zur Verbreitung der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung in die Teile des Lehrerstandes, welche nicht direkt an der Universität ihre Bildung erweitern und erweitern können; diese aber sind berufen, die Ergebnisse der volkstümlichen Wissenschaften durch Schule, Fortbildungsschule und Vorträge, durch Bibliotheken usw. hinein ins Volk zu tragen. Der Volksschullehrer mufs das Volk, mufs die Volksseele kennen; »wenn wir«, sagt der aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangene Volksschriftsteller Sohnrey (Verschworen—verloren), »die Kulturgebiete nicht so geringschätzig und gleichgültig übersähen, wie wir es zumeist leider thun, wenn wir uns vielmehr herbeilassen wollten, neben der Bibel auch unser reicherfülltes Volkstum zu studieren, so würden wir eine unschätzbare Anleitung erhalten, die Religion wahrhaft volkstümlich zu lehren; denn nur was wahrhaft volkstümlich ist, ist zuverlässig wirkungsvoll.«

Auf diesem Wege kann auch die Frage der Volkshochschule allein gelöst werden; die Universitäten allein können sie nicht lösen, sie mufs mit Hilfe des Volksschullehrers gelöst werden; Er steht im Volke, kennt sein Denken, Fühlen und Wollen; er weifs die Fäden zu finden, an welche die Volksbildung anknüpfen mufs. Er ist auch in erster Linie berufen, Volksbibliotheken und Lesehallen zu leiten; allerdings nicht, ohne sich auf diesem Gebiete die nötigen Vorkenntnisse erworben zu haben. Das Volk, so fordert man heute, soll Teil haben an der Kunst, soll künstlerisch erzogen werden, darum mufs man ihm auch eine Lektüre bieten, die in dieser Hinsicht den Anforderungen entspricht. Die Volksschrift soll, wie Dr. H. Zimmer in einer »Handschriftlichen

Mitteilung an die Mitarbeiter« sagt, das Unterhaltungsbedürfnis des Volkes befriedigen und zugleich die Geschmacksbildung im Volke heben; oder sie soll den natürlichen Wissenstrieb befriedigen und zugleich nützliche Kenntnisse verbreiten; oder endlich soll sie die religiöse und sittliche Bildung sowie die Vaterlandsliebe pflegen«. Wenn ein in der Volksbibliothek enthaltenes Buch nicht diesen Anforderungen entspricht, sondern blos zur Unterhaltung und Befriedigung der Neugierde oder gar unsittlicher Triebe dient, so wirkt es schädlich. Darum: Sorgfältige Auswahl! In dieser Hinsicht bleibt in den Volksbibliotheken noch sehr viel zu wünschen übrig. Die Leiter derselben dürfen nicht blos nach Katalogen oder gar nach Zusendungen der Buchhändler auswählen, sondern müssen selbst in der Litteratur bewandert sein; sie müssen es auch verstehen, den Geschmack der Leser durch die richtige Auswahl der Bücher zu erziehen. Wie kommt es, dafs Heine und Zola von den Arbeitern aus den Volksbibliotheken am meisten entliehen werden? und die Schriften von O. Ludwig und G. Keller niemals? Wie kommt es, dafs die Schriften einer Nataly von Eschstruth trotz ihres wertlosen Inhaltes denjenigen einer Marie von Ebner-Eschenbach vorgezogen werden? Man mufs das Volk, im weitesten Sinne des Wortes, eben durch eine gute Auswahl der Schriften zur richtigen Wahl der Lektüre erziehen. »Der empfindlichste Mangel«, an dem die Arbeiterbibliotheken kranken, ist der Mangel an litterarisch geschulten Kräften, die entweder nicht zur Mitarbeiterschaft herangezogen wurden oder nicht zur Verfügung standen« (Dr. Pfannkuch, Was liest der deutsche Arbeiter? Tübingen, Mohr). Diese Worte sollte der Volksschullehrerstand beachten und auch nach dieser Seite hin seine Bildung erweitern und vertiefen; aber auch die mafsgebenden Faktoren im Staate sollten dafür Sorge tragen, dafs ein Lehrerstand erhalten wird, der die Volksbildung in jeder Hinsicht zu fördern vermag. Wissenschaft und Kunst haben im XIX. Jahrhundert Grofsartiges geleistet; sie haben uns grofse Schätze überliefert. Aber diese Schätze müssen nutzbar gemacht, müssen der Volksbildung dienstbar gemacht werden; sonst sind es tote Schätze! Lesen können in Deutschland heute die meisten Menschen; die Volksschule hat es sie gelehrt! Aber wollen denn auch die meisten Menschen lesen? Bekommen sie die Schätze unserer Wissenschaft und Kunst zum Lesen dargeboten? Sorgen wir durch die Darbietung dieser Kulturschätze, dafs der ideale Sinn im Volke wach bleibt, dafs er wächst und es emporhebt, über den Materialismus des Alltagslebens! »Ein Volk«, sagt Dr. Johannes (Deutsche Stimmen), »das seine Ideale vernachlässigt, läfst die Kräfte Not leiden, die sein Ansehen und seinen Ruhm begründet haben und allein zu bewahren vermögen; möchte das anders werden, ehe es zu spät ist!« Soll es aber anders werden, so mufs das durch die Hebung der Volksbildung geschehen; die Hebung der Volksbildung aber bedingt die Hebung der Lehrerbildung!

Ein Gang durch die pädagogische Abteilung der Pariser Weltausstellung.

Von **W. Kahle**, Seminar-Oberlehrer.

(Schlufs.)

Die eben vorgeführten Spezialfächer finden eine ganz hervorragende Pflege in den *Écoles primaires supérieures* (höhere Volksschulen), von denen jetzt die Rede sein soll. Wie die ihnen in der Ausstellung bestimmten Räume sich an die der *Écoles primaires* anschliefsen, so bilden sie überhaupt eine Fortsetzung dieser eigentlichen Volksschulen. Der besondere Charakter derselben läfst sich durch einen Vergleich mit deutschen Schulen nicht leicht feststellen, wie eine Beschreibung derselben ergeben wird. Sie können wohl unsern Bürger- und Mittelschulen an die Seite gestellt werden, sind aber in gewissen Stücken auch als höhere Fortbildungsschulen zu bezeichnen und verfolgen endlich auch ähnliche Zwecke wie gewisse deutsche Fachschulen. Derartige Anstalten für Knaben schliefsen sich also an die Volksschulen an, sind auf 3—4 Jahre berechnet und bestehen aus 4 Gruppen, deren erste der allgemeinen Fortbildung, dem *enseignement général*, dient, während die andern, die *section commerciale*, die *section industrielle* und die *section agricole* Sonderaufgaben erfüllen sollen, die schon ihr Name andeutet. Wer das Aufnahmeexamen besteht, mufs zunächst ein Jahr in der ersten Gruppe bleiben, danach kann er in eine der anderen Sektionen übertreten. Diese erhalten durch Bevorzugung des einen oder anderen Faches ihren eigenartigen Charakter. Alle haben wöchentlich 30 Stunden Unterricht. Während jedoch z. B. die Gruppe für allgemeine Bildung in den beiden letzten Jahren der Muttersprache noch 5 Stunden reserviert, haben alle andern Sektionen nur je 2 Stunden. Fremdsprachlichen Unterricht (Deutsch und Englisch) sind obligatorische Lehrfächer) hat die kaufmännische Abteilung 4 Stunden, die andern nur je 3 oder 2. Der Buchführung widmet die kaufmännische Sektion 3 Stunden, die industrielle 2, die andern nur je 1 Stunde. Natürlich bevorzugt die industrielle Abteilung Handfertigkeit und Zeichnen mit zusammen 10½ Stunden, und nur die *section agricole* hat in den letzten beiden Jahren theoretischen Unterricht für Acker- und Gartenbau. — Die höheren Volksschulen erfreuen sich grofser Beliebtheit und sind in stetem Wachstum begriffen, ein Zeichen dafür, dafs das Bildungsstreben in den mittleren und niederen Klassen Frankreichs stetig zunimmt. Wie aus einer statistischen Karte in unserm Ausstellungsraume ersichtlich ist, betrug die Anzahl der diese Anstalten mit einem Reifezeugnis verlassenden Schüler im Jahre 1889 etwa 4½ Tausend, im Jahre 1898 ungefähr 8000. Die statistischen Mitteilungen ergeben weiter, dafs die Schüler zumeist den Handwerker-, Bauern-, kleinen Beamten- und Lehrerkreisen entstammen, und

dafs sie selbst sich zum gröfseren Teile der Industrie, im weiteren dem Kaufmannsstande, in dritter Linie dem Ackerbau widmen. Eine Anzahl junger Leute geht in die *École professionelle* oder in höhere Schulen über, so in die *École supérieure de commerce,* die *École des beaux arts,* die *École de physique* und andere. Einige treten auch in die Armee und Marine ein, und etwa ein Zehntel von allen besucht das Lehrerseminar. Einen Begriff von einer gut eingerichteten derartigen Anstalt sollen in der Ausstellung die Photographieen aller Räume der *École primaire supérieure* von Rouen geben. Diese Anstalt hat auch eine geschlossene Serie von Holz- und Eisenarbeiten ausgestellt, die den hohen Standpunkt der Handfertigkeit in den höheren französischen Volksschulen erkennen läfst. Eine direkte Kenntnis von dem Betriebe dieses Unterrichts erhielt ich, als ich die *École Lavoisier* besuchte und daselbst die Schüler unter Leitung eines Lehrers mit dem Beistande zweier Handwerksmeister an den Hobel- und Drehbänken, an Ambos und Feuerherd hantieren sah. Was ihnen an grofsen Wandtafeln demonstriert war, was sie sich durch Zeichnungen und Berechnungen klar gemacht hatten, das führten sie danach zum gröfsten Teile mit Verständnis und Geschick praktisch aus. — Um die Übersicht zu erleichtern, waren die Gegenstände der einzelnen Sektionen in der Ausstellung gesondert. Von jeder derselben will ich etwas Charakteristisches hervorheben. In der Gruppe des *enseignement général* durchblättern wir einige Hefte, aus denen ersichtlich ist, wie Geschichte und Bürgerkunde parallel behandelt werden, während in der kaufmännischen Abteilung die Aufmerksamkeit zunächst auf einige Spezialkarten gelenkt wird, die von Lehrern der Handelsgeographie für ihre besonderen Zwecke hergestellt sind. Von den hier ausliegenden Heften interessieren uns die zahlreichen und mannigfachen kaufmännischen Dokumente und die Übungen für die Buchführung in der Schule von Cluny, desgleichen die kaufmännische Korrespondenz in deutscher und englischer Sprache aus Rouen. Nebenbei sei hier bemerkt, dafs in der schon erwähnten *École Lavoisier* in Paris auch Spanisch fakultativ gelehrt wird. In der *section industrielle* ist die *École Rouvière* von Toulon mit eigenartigen Schmiedearbeiten, die Schule von Clermont-Ferrand mit Instrumenten der industriellen Mechanik vertreten. Dourdan hat in der *section agricole* geologische Präparate, Insektensammlungen und eine Studie über das Zahnen und das Alter des Rindviehs ausgestellt. Die Schule von Loué präsentiert sich mit einer schönen Sammlung von Getreidepflanzen, welche auf den Versuchsfeldern der Anstalt gezogen sind, und aus La Capelle stammt eine Anzahl von Photographien, welche die auf die Molkerei bezüglichen Thätigkeiten veranschaulichen.

Neben den höheren Volksschulen für Knaben, giebt es auch solche für Mädchen; doch stehen dieselben an Zahl und Bedeutung weit hinter jenen zurück. Das zeigt sich auch an dem

Raume, der ihnen in der Ausstellung zugewiesen ist, wie denn überhaupt die Knabenschulen dort eine dreimal so grofse Fläche einnehmen wie die Mädchenschulen. Wir sehen von dem allgemeinen Unterricht ab, der sich besonders in den ethischen Fächern nicht wesentlich von dem der Knaben unterscheidet, und richten unser Augenmerk nur auf einige Spezialfächer. Der Betrieb des Haushaltungsunterrichtes wird zum Teil durch Photographien dargethan, auf welchen wir die jungen Mädchen beim Einkauf von Nahrungsmitteln, bei der Herrichtung von Speisen, der Instandsetzung der Wohnräume erblicken, zum Teil durch Hefte und Albums, in denen Wirtschaftsberechnungen, praktische chemische Aufgaben, Küchenrezepte u. dgl. zu finden sind. Weibliche Handarbeiten sind hier in grofser Zahl ausgestellt, von dem einfachen Strickstrumpf und dem Nähtuche an bis zur feinsten Goldstickerei und der Konfektion eleganter Kleider. Auch einige nicht unebene Versuche von Malereien auf Porzellan und Steingut, auf Ofenschirmen und Pannelbrettern verdienen Beachtung.

Eine Art von Krönung finden die 200 höheren Knabenvolksschulen in den *Écoles nationales professionelles,* die als eine Art von Gewerbeschulen anzusehen sind, was auch daraus hervorgeht, dafs dieselben von jetzt ab nicht mehr dem Schulressort, sondern dem für Handel und Gewerbe angehören. Es giebt deren 4 in Frankreich, in Vierzon, Voiron, Armentières und Nantes. Was dieselben ausgestellt haben, charakterisiert sie zugleich. Aufser Monographien und Photographien über das Leben und die Arbeit in der Anstalt, stammt unter anderem aus Vierzon: ein Modell von einer Ackerlokomobile, ein Petroleummotor, der eine Dynamomaschine in Aktion versetzt, eine Serie von geschmiedeten Gegenständen und eine Sammlung von mechanischen Modellen für den gewerblichen Zeichenunterricht; von Voiron: eine Gruppe von Drehbankarbeiten und zwei Schränke voll methodisch geordneter Holz- und Maschinenzeichnungen; von Armentières: kunstvolle Schnitzarbeiten und Seidewebereien.

Wir gelangen nun in die Abteilung für Seminare, welche entsprechend ihrer allgemeinen Wichtigkeit für die Schule sehr reichlich ausgestattet ist und einen genauen Einblick in die Einrichtung und den Unterrichtsbetrieb dieser Anstalten gewährt. Doch werden wir auch hier nur auf einzelnes ausführlicher eingehen, besonders auf solche Dinge, die eine Abweichung von den deutschen Verhältnissen kennzeichnen. Wir bemerken zunächst, dafs drei Unterabteilungen für Seminare vorhanden sind, die erste für die Lehrer-, die zweite für die Lehrerinnenseminare, die dritte für die beiden höheren Seminare in St. Cloud und Fontenay-aux-Roses. Viele Pläne, Skizzen und Photographien machen auch hier mit den von den Seminaristen bewohnten Räumen, mit ihrer Zeiteinteilung, Arbeit etc. bekannt. Da in den französischen Seminaren überall das Internatswesen streng durchgeführt ist, ist man auf eine mög-

lichst freundliche Einrichtung und auf reichliche Gelegenheit zur Erholung bedacht. Daher sind die meisten Anstalten mit schönen, wohlgepflegten Gärten und Spielplätzen umgeben, und aufser den zu freier Verfügung stehenden Musikzimmern finden sich vielfach hübsche Lesezimmer, zuweilen auch Spielzimmer. Geräumig, lichtvoll, praktisch angelegt und mit dem nötigen Material wohl versehen sind die Zimmer für Handfertigkeit und Modellarbeit, was mir auch bei persönlichen Besuchen in Seminaren vorteilhaft auffiel. Welcher Wert der Handfertigkeit in den französischen Lehrerbildungsanstalten beigelegt wird, geht aus der Menge und der Güte des in dieser Beziehung in Paris Ausgestellten hervor. Die Arbeitshefte verschaffen uns dort zunächst eine klare Einsicht in den ganzen Gang dieses Lehrfaches; sodann ist ein Tisch mit saubern Papparbeiten, ein anderer mit geschmackvollen Gegenständen aus Holz, ein dritter mit Gypsmodellierungen bedeckt, während sich an der Wand über denselben Holzskulpturen und Eisendreharbeiten befinden. Das Seminar zu Nîmes bringt eine zusammenhängende Gruppe dort hergestellter Arbeiten, welche beim Physik- und Naturgeschichtsunterricht in der Volksschule verwendbar sind; Chateauroux hat Insektensammlungen, Bonneville einige Herbarien gesandt; Troyes giebt eine Darstellung von seiner Bienenkultur durch Bild und Gegenstand.

Die Lehrinnenseminare bringen natürlich Gruppen von Gegenständen, die für ihre Anstalten wesentlich sind. So bemerken wir da wohlsortierte weibliche Handarbeiten aller Art, neben Häkeleien und Stickarbeiten Übungen im Zuschneiden, vollständige Kleider und Kunststickereien. Unter diesen fällt eine zusammengehörige, gleichsam historisch-geographische Serie auf, welche die Wappen einer Anzahl gröfserer französischer Städte darstellt. Auch eine musterhafte Reihe von Fröbelarbeiten befindet sich neben den schwierigsten Handarbeiten. Zwar interessant und nicht ohne Wert, aber doch etwas merkwürdig erscheint es, wenn hier auch eine Puppensammlung figuriert; dieselbe zeigt eigenartige Kostüme aus allen Gegenden Frankreichs. Aus dem eben Dargelegten entnehmen wir zugleich, dafs die Ausbildung zu Fachlehrerinnen für weibliche Handarbeiten iu Frankreich nicht abgetrennt und in besonderen Instituten geschieht, sondern dafs sie in den französischen Lehrerinnenseminaren neben dem wissenschaftlichen Unterrichte stattfindet, ebenso wie die Unterweisung im Haushaltungswesen daselbst geschieht. Letzteres beweisen die uns vorliegenden Wirtschaftsbücher und die Photographien aus Lyon und Versailles, auf denen die jungen Mädchen bei ihrer Arbeit in der Küche und im Waschhause vorgeführt werden.

Über den wissenschaftlichen Unterricht in den Lehrer- und Lehrerinnenseminaren informieren in der Ausstellung eine Anzahl von Lehr- und Lektionsplänen, Monographien einzelner Anstalten, kleine Bibliotheken und eine Unmenge von

Albums und Heften. Wir entnehmen daraus einige Notizen, um über den wissenschaftlichen Standpunkt der französischen Lehrerbildungsanstalten eine Ansicht zu gewinnen. Hier und da soll Ergänzendes gebracht werden, wovon mir Kenntnis wurde bei persönlichen Besuchen in einigen Normalschulen. Aufgefallen ist mir, dafs in allen Lektionen viel, sehr viel geschrieben wird. Das Lehrbuch tritt zunächst durchaus zurück, der Vortrag des Lehrers steht vielmehr im Vordergrunde, die Schüler schreiben nach und arbeiten das Dargebotene für sich gründlich aus. Die Aufsatzhefte gleichen den unsern; nur überwiegen neben den in denselben behandelten litterarischen Stoffen diejenigen, welche Beziehung auf die Morallehre nehmen. Einige Beispiele seien hier angeführt: *Toute vérité n'est pas bonne à dire,* ist ein Thema des ersten Jahrgangs, -- *Discutez cette pensée de Massillon: La vertu cesse où l'excès commence* eins des zweiten, — *Dites ce que c'est le goût des bons livres; montrez les avantages d'une telle disposition* ein solches des dritten. — Die *carnets de grammaire* zeigen, dafs auch die historische Grammatik gebührende Rücksicht erfährt. Aufser breit angelegten Litteraturheften liegen auch *cahiers de lecture personnelle* aus; solche müssen von sämtlichen Seminaristen nach einem Ministerialrundschreiben vom Jahre 1890 geführt werden, woraus ersichtlich ist, welch hoher Wert dort der Privatlektüre beigelegt wird. Natürlich sind die Lehrer der französischen Litteratur gehalten, diese Excerpte, Inhaltsangaben, Eindrücke aus Büchern, wie *De l'Allemagne, Le Bourgeois gentilhommne, Hernani,* zu prüfen. — Von praktischer Bedeutung ist es, dafs in der Geometrie das Feldmessen eine ausgedehnte Berücksichtigung findet, und dafs in der Geologie jedes Mal die Gegend des betreffenden Seminarortes als Ausgangspunkt dient und ganz eingehende Behandlung erfährt. Hefte über Hygiene enthalten Abhandlungen über Luft und Trinkwasser, über Nahrungsmittel, ansteckende Krankheiten, Schulkrankheiten etc. — Etwas stiefmütterlich sind die pädagogischen Fächer in dem Lehrplane bedacht. Für Psychologie sind in den 3 Kursen des Seminars nur je 2 Stunden angesetzt. Für die Geschichte der Pädagogik bleibt daher auch nur etwa ein Trimestre im dritten Jahre übrig, weshalb die darin gegebenen Mitteilungen auch ziemlich mager erscheinen. Über ihre Unterrichtspraxis in der Übungsschule *(École annexe)* müssen die Seminaristen genau Buch führen. Auch bemerkte ich eine Anzahl von Heften, in denen genaue Beschreibungen der von den Seminaristen in der Übungsschule gehaltenen Musterlektionen oder von Lehrstunden, denen die jungen Leute in anderen Schulen regelmäfsig beiwohnen müssen, enthalten waren. — Einen wesentlichen Vorsprung haben die französischen Seminare vor den deutschen dadurch, dafs in ihrem Lehrplane 2 fremde Sprachen, Deutsch und Englisch, als Fächer auftreten.[1]) Das in denselben von den Seminaristen Geleistete ist der Anerkennung wert. Die kleinen stilistischen

[1]) Nur eine fremde Sprache ist obligatorisch. Die Schriftl.

Übungen, die ich prüfte (Beispiele von Themen: »Im Garten« aus einem Lehrerseminar, »Beschreibung der Küche« aus einem Lehrerinnenseminar) sind verhältnismäfsig gewandt ausgeführt. Die mündlichen Leistungen übertrafen meine Erwartungen; vor allem ist hervorzuheben, dafs die moderne Sprache wirklich als gesprochene behandelt wird. Dazu zwingt schon die erste Forderung im offiziellen Programm der Unterrichtsbehörde; da heifst es: *Le professeur ne perdra jamais de vue que les langues doivent être enseignées surtout pour être parlées.* Dafs die Lehrer dieser Forderung genügen können, dafür sorgt die Behörde in umfangreichem Mafse, indem sie eine hinreichende Zahl qualifizierter Lehrer ein oder zwei Jahre ins Ausland sendet. Übrigens erhalten sogar Seminaristen zu ähnlichen Zwecken schon Stipendien. So fand ich in dem Etat des Seminars zu Auteuil von 1900 eine Summe von 5000 M. zu einer Ferienreise der Seminaristen des 3. Kursus angesetzt. Bei weiteren Erkundigungen erfuhr ich, dafs dieselbe zu einer 5-wöchentlichen Studienreise nach London verbraucht war, ähnlich wie man im vergangenen Jahre 4500 M. zu einem Aufenthalte in der deutschen Schweiz verwendet hatte. Um den Gewinn nachzuweisen, der ihnen aus solchen Reisen erwächst, müssen die betreffenden Seminaristen — es sind deren gewöhnlich 20 — ausführliche Reiseberichte liefern. Es war mir ein Genufs, in der Ausstellung der Stadt Paris, wo auch das Seminar von Auteuil vertreten war, eine Reihe solcher Reisebeschreibungen zu lesen, die alle durch viele Photographien, zum Teil auch durch hübsche Zeichnungen und Aquarelle illustriert waren. Nach einem Worte Gréards sind solche ausgedehnten Ferienreisen für die Seminaristen *la meilleure entrée dans la vie.* Derselbe Pädagoge wünschte auch, dafs für die Zöglinge des Seminars in Auteuil Paris mit seinen Denkmälern, Museen und sonstigen Kunstschätzen, mit seinen wissenschaftlichen Sammlungen, Fabriketablissements und dergleichen gehörig ausgenützt würde; er nennt solche Besuche *une merveilleuse leçon de choses.* Auch über solche kleinen Ausflüge lagen in der Ausstellung Berichte vor.

Die beiden *Écoles normales supérieures* für Lehrer in St. Cloud und für Lehrerinnen in Fontenay-aux-Roses, welche der Ausbildung von Schulinspektoren und Seminarlehrern resp. Seminarlehrerinnen dienen, haben in der Ausstellung nur geringen Raum in Anspruch genommen. Man hat sich begnügt, nur anzudeuten, wie die Arbeit der Seminare hier eine Fortsetzung findet. Die jungen Lehrer oder Lehrerinnen — alljährlich werden in Frankreich je 20 für diese beiden Anstalten mit je 2 Jahrgängen ausgewählt — haben Kollegienhefte oder Ausarbeitungen von den gehörten Vorlesungen, von ihnen selbst angelegte Mineraliensammlungen, mikroskopische Präparate und ähnliches, auch einige von ihnen veröffentlichte wissenschaftliche Arbeiten ausgestellt. Die Wände dieser Abteilung sind gleichfalls mit Abbildungen der Anstalten und ihrer Räume und mit tadellosen Handfertigkeitsgegenständen geschmückt.

Es erübrigt nun noch zur Vervollständigung des Bildes der Schulausstellung, wenn auch etwas summarisch, von den *Oeuvres complémentaires de l'école* zu sprechen, die 3 Unterabteilungen in der Ausstellung hat. Aufser der direkt mit diesem Namen belegten Gruppe zählen dazu die *Travaux des maîtres* und die Abteilung der *Projections lumineuses.* Die erste Gruppe führt die Hülfs- und Ergänzungsschulanstalten vor, welche sich an die französische Volksschule anschliefsen. Bilder, Albums, Karten, statistische Tabellen geben Kunde von dem Stande und der Arbeit der Abendfortbildungsschulen. Erwähnt seien 2 lebensvolle Photographien von Bresles; die eine zeigt, wie die reifen Schüler mit Spannung einer Lektion der Experimentalphysik folgen, die andere ist die Darstellung eines Volksleseabends, an dem Schüler und Erwachsene teil nehmen.

Eine kleine Gruppe von vier Photographien will darthun, wie die Schulkantinen, welche in allen gröfseren Industriestädten Frankreichs eine ausgedehnte Anwendung finden, funktionieren. Wir sehen zuerst den Schuldiener mit seiner Frau die Suppe bereiten, dann das Auftragen und Verteilen derselben, endlich die Kinder bei der Mahlzeit selbst.

Von den Wandtafeln hebe ich als besonders instruktiv einige von Lehrern angefertigte hervor, welche Gegenstände aus der Anatomie und Hygiene behandeln. Von den hier ausliegenden Dokumenten interessieren uns die Zusammenstellungen über die französischen Schulsparkassen, über Unterstützungskassen etc. Die ausgestellten *travaux des maîtres* bilden 3 Kategorien: Monographien, pädagogische Berichte, Apparate und Sammlungen. Die erste Kategorie ist mit ihren mehr als 1000 Bänden eine unerschöpfliche Fundgrube der Belehrung über die Geschichte der einzelnen Kommunen mit ihren Schulen. Ein Departement, *Seine et Oise,* hat eine vollkommen lückenlose Serie von 37 dicken Quartbänden gesandt. Die zweite Kategorie, welche pädagogische Aufsätze und Berichte, nach den Departements geordnet, enthält, birgt eine Unsumme fleifsiger Lehrerarbeit. Natürlich ist eine Ausstellung mit ihrer Unruhe und Mannigfaltigkeit nicht der geeignete Platz, wo sie die ihnen gebührende Würdigung erfahren könnten.

Die dritte Gruppe enthält aufser Spezialherbarien, Insekten und Steinsammlungen, auch eine Anzahl von Unterrichtsapparaten, die von Lehrern erfunden sind, z. B. eine bequem drehbare Schiefertafel, mehrere Rechenmaschinen, einen Perspektographen und anderes. Die Abteilung der *projections lumineuses* will zeigen, welche grofse Bedeutung die Projektionsapparate als Volksbildungsmittel gewonnen haben. Dank den Bemühungen der Volksbildungsvereine, besonders der *Ligue de l'enseignement,* werden jetzt in allen Gegenden Frankreichs populäre Vorträge gehalten, bei welchen das Skioptikon eine hervorragende Rolle spielt. Dasselbe ist ein kräftiges Anziehungsmittel, das es ermöglicht, auch vor einem grofsen Hörerkreise durch deutliche Bilder den Vortrag lebendig und interessant zu machen.

In der Ausstellung sind einige Apparate aufgestellt, die zu gewissen Zeiten auch in Aktion gebracht werden. Aufserdem sind die wichtigsten Modelle der jetzt in Frankreich angewendeten Apparate ausgestellt, dazu alle Arten von Projektionsansichten über Gegenstände aus den Gebieten des Ackerbaues, der schönen Künste, der Geschichte, der Reisen. Solcher Bilder sind gegenwärtig in Frankreich Hunderttausende in Umlauf. Sie werden in regelmäfsigen Zwischenräumen von den Beteiligten ausgewechselt; als Centralwechselstelle dient das *Musée pédagogique* in der Rue Lussac in Paris. Auch eine Anzahl von Skioptikons ist stets auf der Wanderschaft. Indessen versorgen sich die meisten Gemeinden oder Bildungsgesellschaften allmählich mit eigenen Apparaten. Man hat berechnet, dafs in den letzten 5 Jahren 4—5000 durch Gemeinden und Schulen angekauft worden sind.

Ganz kurz sei endlich darauf hingewiesen, dafs in der letzten Abteilung der Ausstellung des Primärunterrichts, dem Zimmer der Administration centrale, man sich eine vollständige Kenntnis über die Verwaltung, die Ausgaben, die Lehrerarbeit und die Inspektion in den französischen Volksschulen verschaffen kann. Da finden wir eine vollständige Sammlung von Gesetzen und Verordnungen betreffs des öffentlichen Volksschulunterrichtes, sodann Dokumente über die Einrichtung der Centralschulverwaltung, die von der Oberschulbehörde vorgeschriebenen und genehmigten Lehrpläne, eine Statistik über die durch die Volksschule verursachten Kosten, einen Bericht über die gegenwärtige Organisation und den Stand des Primärunterrichtes, 2 Bände über die Inspektion desselben, einen Katalog, der für die Schulbibliotheken bestimmten oder zugelassenen Bücher, eine Sammlung der wichtigsten französischen Schulzeitung, der *Revue pédagogique,* und Monographien über einzelne Gebiete der Schule.

Von historischem Interesse ist hier eine Reihe retrospektiver Dokumente, welche bis ins 16. Jahrhundert zurückführen.

Ich schliefse meinen Bericht über die Volksschulabteilung der Pariser Weltausstellung mit dem zusammenfassenden Urteile, dafs dieselbe ein schönes Zeugnis ablegt von einem höchst löblichen Eifer, von treuer zielbewufster Arbeit und beachtenswerten Erfolgen im Bereiche der Volkserziehung. Unser Nachbarvolk ist seit dem grofsen 70er Kriege, besonders aber in den letzten 15 Jahren in Schulsachen ein gut Stück vorwärts gekommen. Mit einer gewissen Beklommenheit habe ich in der Ausstellung sowohl, als in den Schulen, die ich besuchte, bemerkt, dafs man dort jetzt vielmehr lernen kann, als man bei uns gemeiniglich glaubt, und oft habe ich bedauert, nicht längere Zeit genauere Beobachtungen anstellen zu können, wie es mir zu Anfang der 80er Jahren bei einem längeren Aufenthalte in Frankreich möglich war. Wenn ich nun auch nicht behaupten kann und will, dafs uns Frankreich in erziehlichen Dingen jetzt überflügelt habe, so meine ich doch, dafs wir alle Ursache

haben, auf dem Posten zu sein und nicht zu glauben, das Privilegium, das Land der Schulen *par excellence* zu sein, könne uns nicht verloren gehen. Wohl hat Frankreich unsere Schule zum Muster genommen, hat diese auch in manchen Stücken noch nicht erreicht; in anderen aber ist sie uns gegenüber mindestens im Vorteile. Mit Recht kann man ihr immer noch den Vorwurf einer etwas starken Mechanisierung und Schablonisierung machen. Dem Lehrer an höheren wie an niederen Schulen, ist seine Arbeit oft bis auf Einzelheiten genau vorgeschrieben und zugeschnitten, so dafs seiner individuellen Freiheit in unterrichtlichen und erziehlichen Dingen nicht selten ein lästiger Zwang auferlegt ist. Der Grund für die allzu eingehenden und einengenden Vorschriften ist in der ehemals sehr mangelhaften Bildung des französischen Lehrers zu suchen. Heute ist das anders; die französische Lehrerbildung steht jetzt in mancher Hinsicht an erster Stelle. Dafs übrigens die durch die eingehenden gesetzlichen Schulprogramme gegebene Einheitlichkeit, dazu der dadurch herbeigeführte innige Zusammenhang zwischen den einzelnen Schulanstalten auch von Segen sein kann, ist klar. Alle Schulen gleicher Gattung erteilen, abgesehen von einigen durch die lokalen Verhältnisse hervorgerufenen Modifikationen, ihren Unterricht durchaus nach demselben Plane, sodafs zwischen ihnen nach allen Richtungen hin leicht ein inniger Zusammenhang herrscht. Dazu nimmt der Plan jeder höheren Schule bis ins einzelne Bezug auf die zunächst unter ihm stehende Anstalt, sodafs sich alles Neue ohne Zeit- und Kraftverlust immer folgerichtig auf dem Alten aufbauen läfst. Etwas Zweites, eben schon Angedeutetes ist mir im französischen Schulplane und bei dessen Durchführung vorteilhaft aufgefallen. Das ist der eminent praktische Sinn, der überall zu Tage tritt. Stoffauswahl und -behandlung haben überall deutlich ein Dreifaches im Auge: Erziehung zur Tüchtigkeit, Pflege des Patriotismus und praktische Verwendbarkeit im Leben. Wenn nun auch die ideale Seite der Erziehung an erster Stelle stehen mufs, so wird man doch bei dem gewaltigen wirtschaftlichen Wettkampfe der modernen Völker eine erhöhte Betonung des praktischen Erziehungszweckes gut heifsen müfsen. Ein Drittes endlich ist von einschneidendster Bedeutung. In Folge des Gesetzesparagraphen von der Unentgeltlichkeit *(gratuité)* des Unterrichtes ist es dem befähigten Franzosen leicht möglich, jede beliebige Schulanstalt zu besuchen und so seine Kräfte voll zur Verwendung und Geltung zu bringen. In engem Zusammenhange damit steht auch, dafs es jedem Unbescholtenen frei steht, an den meisten staatlichen Prüfungen teil zu nehmen, auch wenn er nicht den regulären Bildungsweg durchschritten hat. Solche Liberalität, den Bildung Suchenden den Weg frei und leicht zu machen, kann einem Lande nur von Vorteil sein und mufs in hohem Mafse zur Erhöhung seines Bildungsniveaus beitragen.

Der historische Materialismus.

Der historische Materialismus fafst die Erscheinungen des intellektuell-sittlichen Kulturlebens ins Auge; der Hauptvertreter desselben ist K. Marx,[1]) der wissenschaftliche Begründer des neueren Sozialismus. Er sucht eine, wie Woltmann sagt, »ökonomische und von allen blofs moralischen Betrachtungen unabhängige wissenschaftliche Einsicht in die Bewegungsgesetze der sozialen und geschichtlichen Entwicklung zu gewinnen, um so die materiellen Bedingungen festzustellen, aus denen die neue Gesellschaft geboren werden kann oder vielmehr nach seiner Ansicht geboren werden mufs«; er sucht »die Abhängigkeit der verschiedenen Gesellschaftsformen an den wirtschaftlichen Stufen der Produktions- und Austauschsweise nachzuweisen und zu zeigen, dafs die wirtschaftlich bedingten Gesellschaftsstufen die notwendig reale Basis für die jeweiligen Ideen der Menschen bilden, die in ihr leben.« Marx hat auf dem Fundament weiter gebaut, das die Franzosen Saint-Simon und Louis Blanc überliefert hatten; bei ihnen bilden zwei Faktoren die Geschichte: 1. »das wirtschaftliche Begehren, das die Unterdrückung der einen Klasse durch die andere, aber auch den Widerstand der unterdrückten Klasse, mit einem Wort den Klassenkampf erzeugt; 2. der wirtschaftliche, d. h. technologische Fortschritt, der allerdings für die Vergangenheit weniger als für die Zukunft betont wird.« Marx fand aber von beiden zwei Fragen nicht beantwortet: 1. wie verhalten diese beiden Faktoren, Klassenkampf und wirthschaftlicher Fortschritt, sich zueinander und 2. kann der wirtschaftliche Fortschritt eine neue Art der Produktion, ein neues politisches System schaffen, wie Saint-Simon behauptet? Das war die Aufgabe, die er zu lösen suchte. Er hat allerdings nur Bausteine geliefert, aber kein zusammenfassendes und nach allen Richtungen aufgebildetes System hinterlassen; systematische Lehrsätze sind erst von seinem Kampf- und Denkgenossen Engels formuliert worden. Bei beiden war es die klassische Philosophie von Kant bis Feuerbach, aus welcher ihre Anschauungen entsprungen sind; daneben hat das Studium der Nationalökonomie, der französischen und englischen Materialisten und Sozialisten und des Darwinismus ihnen noch Stoff geliefert. Herder betrachtet schon das Geschehene im Menschenleben als einen Teil des kosmischen Geschehens; er beginnt mit der Betrachtung der Erde als dem Schauplatz der Geschichte und sucht aus der physikalischen Beschaffenheit der Lebensbedingungen die Bildung der Menschen an Körper und Geist, aber nicht »die feinsten Verrichtungen des menschlichen Geistes und die zufälligsten Ein-

[1]) Der historische Materialismus. Darstellung und Kritik der Marxistischen Weltanschauung von Dr. L. Woltmann. Düsseldorf, Michels, 1900. Unsere Erörterungen erfolgen an der Hand dieses Werkes. Siehe auch: Dr. P. Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie I, S. 305/364.

richtungen der Gesellschaft« zu erklären. Während er die Hypothese einer Metamorphose der Arten und die tierische Abstammung des Menschen ablehnt, vertritt Kant den Standpunkt einer natürlich zeitlichen Entwicklung der kosmischen, organischen und geistigen Natur; er hat den Gedanken einer naturhistorischen Entwicklung der organischen Arten und der tierischen Abstammung des Menschen ausgesprochen und sucht die Entstehung der Vernunft und der Moral ohne jeden metaphysischen Erklärungsgrund rein aus tierisch rohen Anfängen und tierischen Instinkten nachzuweisen. Die verschiedenen Menschenrassen führt er auf einen gemeinsamen Ursprung zurück, die Entwicklung der verschiedenen Anlagen in den einzelnen Rassen aber auf die Anpassung an die verschiedenen natürlichen Existenzbedingungen; aus Arbeit und Zwietracht, Teilung der Arbeit und Austausch entsprang nach seiner Ansicht die Kultur und der Anfang der Kunst. Hegel machte die Philosophie zur philosophischen Theologie; in ihr stellt sich durch einen immanenten Zusammenhang die ganze Wirklichkeit als eine reale Offenbarung der Gottheit dar. Wohl ist bei Hegel die Wirklichkeit voll von Bewegung und Entwicklung; aber die Entwicklung vollzieht sich bei ihm nur in dem Gedankenkreis, nicht in der Wirklichkeit. Feuerbach führte die Idee Gottes auf die Menschen und die Natur zurück; er reduzierte, wie Woltmann sagt, die Theologie auf die Anthropologie. Alle Wissenschaften müssen sich nach seiner Ansicht auf die Natur gründen, auch die Philosophie; »die neue Philosophie«, sagt er, »macht den Menschen, mit Einschlufs der Natur als Basis des Menschen, zum alleinigen universellen und höchsten Gegenstand der Philosophie.« Die Ideen, so lehrt er weiter, haben ihren Ursprung in der Sinnlichkeit des Menschen, der Mensch schafft die Ideen und nicht, wie Hegel lehrte, die Ideen den Menschen; aber es ist nur der gesellschaftliche Mensch, der Ideen hervorbringen kann. Feuerbach ahnte, dafs die moderne Naturwissenschaft auch eine neue Philosophie zur Folge haben mufste; er selbst konnte die Beziehungen der beiden noch nicht darlegen. K. Marx dagegen, der durch Feuerbach vom Idealismus zum Naturalismus geführt worden war und in seinem Bildungsgange mit der modernen Naturwissenschaft, namentlich mit deren biologischem Teil, in die innigste Berührung kam, suchte diese Beziehungen auf; er wandte die naturwissenschaftliche Untersuchungsart auf die Soziologie an und verwertete die Ergebnisse der Biologie in seinen soziologischen Schriften soviel als möglich. In seinen ersten litterarischen Arbeiten suchte er nachzuweisen, wie die Ideen der Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung abhängig sind von den gesellschaftlichen Verhältnissen der Menschen untereinander und wie diese wieder bedingt sind durch die Stufe der materiellen Lebensproduktion, der wirtschaftlichen Bewegung; hier ging er über Hegel hinaus und trat in die Fufstapfen Feuerbachs. Wie Feuerbach so stellt er den Menschen in den Mittelpunkt des Interesses; er will den Menschen wieder

herstellen, will freie, wirkliche Menschen schaffen, den Menschen innerhalb der vergesellschafteten Menschheit zum wahren Menschen bilden. Um das zu vollbringen, mufs die Religion der Kritik unterzogen werden; der Kampf gegen die Religion, sagt er, sei mittelbar der Kampf gegen jene Welt, deren geistiges Aroma die Religion sei, die Kritik der Religion im Keime die Kritik des Jammerthals »dessen Heiligenschein die Religion ist«. Aber auch mit Feuerbach setzte sich Marx auseinander und ging, wie schon angedeutet, durch die Verwendung der Ergebnisse der Biologie in seiner Weltanschauung über ihn hinaus; er zieht die ökonomischen Faktoren im sozialen und geschichtlichen Leben immer mehr ans Licht und stellt die Erkenntnis der Gesetze und der Entwicklung des wirtschaftlichen Lebens immer mehr in den Mittelpunkt seines wissenschaftlichen Interesses. Die Ideen machte er ganz und gar abhängig von der wirtschaftlichen Bewegung; in dieser aber stellt er den Klassenkampf und alle anderen sozialen Erscheinungen als Ergebnisse des technologischen Fortschritts (»materiellen Produktionskräften, Produktionsweise des materiellen Lebens«) dar.

Der Mensch, so legt Marx in seinen Schriften dar, wird in seinen wirtschaftlichen Handlungen nicht durch den freien Willen, sondern von der socialen Lage und der Organisation der Produktion bestimmt; »mit dem Moment, wo die Zivilisation beginnt, beginnt die Produktion sich aufzubauen auf dem Gegensatz der Berufe, der Stände, der Klassen, schliefslich auf dem Gegensatz zwischen angehäufter und unmittelbarer Arbeit. Ohne Gegensatz kein Fortschritt: das ist das Gesetz, dem die Zivilisation bis heute gefolgt ist; bis jetzt haben sich die Produktionskräfte auf Grund dieser Herrschaft des Klassengegensatzes entwickelt.« In diesen wirtschaftlichen Verhältnissen haben aber nicht blofs das wirtschaftliche Handeln, sondern auch Recht und Politik und die sozialen Verhältnissen ihre Grundlage; »mit der Erwerbung neuer Produktionskräfte verändern die Menschen ihre Produktionsweise, und mit der Veränderung der Produktionsweise, der Art, ihren Lebensunterhalt zu gewinnen, verändern sich alle ihre gesellschaftlichen Verhältnisse« und damit auch die Prinzipien und Ideen der Menschen. Im Mittelpunkt steht der Mensch als Träger des ganzen Prozesses; er und die Gesellschaft sind in stetiger Entwicklung begriffen, welche von den in den ökonomischen Verhältnissen begründeten Klassenkämpfen bewirkt wird. »Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozefs überhaupt; es ist nicht das Bewufstsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewufstsein bestimmt.« Damit ist der historische Materialismus schon im Prinzip vollendet; an die Stelle der Selbstentwicklung der Ideen, wie der einseitige Idealismus lehrt, tritt die Geschichte der ökonomischen Interessen und Produktivkräfte als notwendige Grundlage der geistigen Geschichte. »Für Hegel«, sagt Marx, »ist der

Denkprozefs, den er sogar unter dem Namen der Idee in ein selbständiges Subjekt verwandelt, der Demiurg des Wirklichen, das nur seine äufsere Erscheinung bildet; bei mir ist umgekehrt das Ideelle nichts anderes als das im Menschenkopf umgesetzte und übersetzte Materielle.«

Marx hatte seinen ökonomischen Grundrifs in demselben Jahr (1859) veröffentlicht, als Darwins epochemachendes Werk über die »Entstehung der Arten« erschien; die darin neu begründete Biologie gab den ökonomischen Anschauungen von Marx einen universelleren Hintergrund. Denn in der oben dargestellten Marx'schen Geschichtsauffassung war doch der Zusammenhang der ökonomischen Entwicklung mit der Natur nur angedeutet, noch nicht zur klaren Darstellung gebracht; in seinem »Kapital« brachte er nun die Ökonomie in Analogie mit der Biologie, erfafste er die Gesellschaft unter der Vorstellung eines Organismus und stellte die natürliche Entwicklung als allgemeine Basis der ökonomischen Sozialformation hin. Wie die Organismen von den äufseren Existenzbedingungen und der physiologischen Organ-Ausstattung in ihrer Entwicklung und Existenz abhängen, so sind die Gesellschaftsformen von dem Stand der materiellen Lebensbedingungen, den Natur- und Arbeitskräften abhängig. So erscheint die Ökonomie oder die Soziologie als ein Spezialfall der Biologie; tierische und soziale Organismen werden in Parallele gestellt. »Die Arbeit«, sagt Marx, »ist zunächst ein Prozefs zwischen Mensch und Natur, ein Prozefs, worin er seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene That vermittelt; der Mensch tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber.« Mit seinen Naturkräften eignet er sich den Naturstoff in einer für sein eigenes Leben brauchbaren Form an; indem er aber so den Naturstoff verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur, entwickelt er die in ihr schlummernden Kräfte und unterwirft das Spiel derselben seiner eigenen Botmäfsigkeit. So erscheint der Mensch wohl als ein Teil in der Natur, aber gegenüber dem blofsen Stoff in der Natur als eine selbstthätige intelligente Macht; denn der arbeitende Mensch bestimmt das Resultat der Arbeit schon vor der Herstellung des Produkts als Idee voraus; es ist nicht nur bedingt durch die physiologische Anstrengung der Organe, sondern auch durch Aufmerksamkeit und zweckthätigen Willen. In dem Arbeitsmittel, (Werkzeug-Maschine) welches der Mensch dabei anwendet, das er zwischen sich und den Stoff schiebt und das ihm als Leiter seiner Thätigkeit dient, benützt er die mechanischen, physikalischen und chemischen Eigenschaften der Dinge, um sie als Machtmittel gegen andere Dinge seinem Zwecke gemäfs wirken zu lassen; ihre zweckentspechende Gestaltung und Anwendung charakterisieren den menschlichen Arbeitsprozefs und sind nicht nur ein Gradmesser der Entwicklung der menschlichen Arbeitskraft, sondern auch Anzeiger der gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen gearbeitet wird. Der Mensch macht sie zum Organ seiner Thätigkeit; er fügt sie

seinen eigenen Leibesorganen hinzu und verlängert dadurch seine natürliche Gestalt. Durch die Gestaltung und Anwendung der Arbeitsmittel aber wird der Stand der Technik, durch diesen aber die ökonomische Struktur der Gesellschaft bedingt; diese aber bildet wieder die Grundlage für Produktions- und Austauschweise und weiterhin für die Eigentumsverhältnisse der Gesellschaftsstufe. Auf diesen erhebt sich wieder die soziale Gruppierung und Gliederung der Individuen; insofern aber sich in den sich so zu Klassenverhältnissen sich entwickelten ökonomischen Beziehungen bestimmte Motive der Handlungen ideell in Anschauungen und Gesinnungen fixieren, werden die Menschen in den allermeisten Fällen in den sozialen Handlungen durch die ihrer sozialen Klassenlage entspringenden Vorstellungen bestimmt. Doch können sie sich subjektiv über diese Bestimmung durch die Klassenlage in sozialer Hinsicht erheben, obwohl das nur wenigen gelingt. Jedenfalls ist aber die ökonomische und soziale Struktur die materielle Basis für die intellektuelle Lage einer Gesellschaftsstufe, besonders in politisch-rechtlicher und religiöser Hinsicht.

An dieser von Marx ausgebildeten historischen Weltauffassung hat Engels einen gewissen Anteil genommen; er sucht aber auch die Marx'schen Grundgedanken systematisch auszubauen und mit den vorgeschriebenen Gebieten der Naturwissenschaft in Zusammenhang und Ausgleich zu bringen. »Wie Darwin«, so sagt Engels, »das Gesetz der Entwicklung der organischen Natur, so entdeckte Marx das Entwicklungsgesetz der menschlichen Geschichte«. Für Engels liegt dabei der Schwerpunkt darin, dafs die wirtschaftlichen Bedürfnisse im allgemein menschlichen Sinne der physiologischen Bedürfnisse des Essens, Trinkens, u. s. w. und die Produktion der Lebensmittel zur Befriedigung jener Bedürfnisse die Grundlage bilden für die intellektuelle Entwicklung; die Arbeit hat aus gewissen Tieren den Menschen geschaffen. Mit der Arbeit und durch die Arbeit wurden Hand und Sprache ausgebildet; Arbeit, Sprache und Gesellschaft aber sind die Grundlagen der menschlichen Entwicklung. Mit der Vervollkommnung der Hand, des Gehirns und der Sprachorgane durch die Arbeit wurde auch die Arbeit selbst vollkommener; der Mensch wurde befähigt, immer verwickeltere Verrichtungen auszuführen, immer höhere Ziele sich zu stellen und zu erreichen. So entwickelten sich neben Jagd, Viehzucht und Ackerbau Gewerbe und Handel; daneben traten Kunst und Wissenschaft, Recht, Politik und Religion. Marx hatte auch schon die Resultate der Morgan'schen Forschungen in Zusammenhang mit seiner materialistischen Geschichtsauffassung gebracht; neben den von Marx betonten Nahrungstrieb resp. der Arbeit wurde so der von Morgan betonte Zeugungs- und Fortpflanzungstrieb zum Quell und Hebel der historischen Entwicklung gemacht, indem er die Familie als die Grundlage der sozialen Gestaltung in der Urgesellschaft hervorgerufen hat. Engels gibt in seinem Buch über den »Ursprung der

Familie, des Privateigentums und des Staats« einen Überblick über die Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts, in welchem die Organisationsgeschichte der Arbeit und die Entwicklungsgeschichte der Familie die reale Basis der gesellschaftlichen Organisation bilden; den philosophisch-systematischen Ausbau der Marx'schen Weltanschauung hat er dann in verschiedenen Schriften zur Darstellung gebracht. Das Leben, so legt er dar, ist die Daseinsweise der Eiweifskörper; der Mensch ist ein Naturprodukt, das sich in und mit seiner Umgebung entwickelt hat. Denken und Bewufstsein sind Produkte des menschlichen Hirns; die Moral ist ein Erzeugnis der menschlichen Klassenkämpfe und daher stets eine Klassenmoral. Die Menschen schöpfen, »bewufst oder unbewufst, ihre sittlichen Anschauungen in letzter Instanz aus den praktischen Verhältnissen, in denen ihre Klassenlage begründet ist, — aus den ökonomischen Verhältnissen, in denen sie produzieren und austauschen.... Die Einwirkungen der Aufsenwelt auf den Menschen drücken sich in seinem Kopfe aus, spiegeln sich darin ab als Gefühle, Gedanken, Triebe, Willensbestimmungen, kurz »als ideale Strömungen« und werden in dieser Gestalt zu »idealen Mächten«.... Nach der materialistischen Geschichtsauffassung, wie sie Marx und Engels darstellen, »ist das in letzter Instanz bestimmende Moment in der Geschichte die Produktion und Reproduktion des Lebens; die ökonomische Lage ist die Basis, aber die verschiedenen Momente des Überbaues — politische Formen des Klassenkampfes und seiner Resultate — Verfassungen, nach gewonnener Schlacht durch die siegende Klasse festgestellt u. s. w. — Rechtsformen, und nun gar die Reflexe aller dieser wirklichen Kämpfe im Gehirn der Beteiligten, politische, juristische, philosophische Theorien, religiöse Anschauungen und deren Weiterentwicklung zu Dogmensystemen, üben auch ihre Einwirkung auf den Verlauf der geschichtlichen Kämpfe aus und bestimmen in vielen Fällen deren Form.« Es ist also eine Wechselwirkung aller dieser Momente, aus denen schliefslich als Notwendigkeit die ökonomische Bewegung sich durchsetzt; sie ist das schliefslich entscheidende Moment. »Dadurch«, sagt Dr. Woltmann, »unterscheidet sich der historische Idealist vom historischen Materialisten, dafs ersterer mit Recht annimmt, dafs es selbständige ideale Triebkräfte in der Geschichte gibt, welche auf ökonomische Ursachen nicht restlos zurückgeführt werden können; der historische Materialismus hat es aber auch nicht fertig gebracht, alle ideale und geistige Zwecke der Menschheit aus ökonomischen Bedürfnissen und Interessen hervorgehen zu lassen.« (Schlufs folgt.)

Mittheilungen.

Ferienkurs an der Universität in Kiel vom 8. bis 27. Juli 1901. (Honorar für sämtliche Vorlesungen 20 M., möbl. Zimmer für die Dauer des Kursus 18—25 M., Mittagstisch 80 Pf.;

Anmeldung: Lehrer Nissen, Holtenauerstr. 38). Vorlesungen (sämtlich von Universitätsprofessoren): Geschichte der sozialen Bewegungen (6 Std.), Diesterwegs Bedeutung für die deutsche Schule (9 Std.), Biologie (6 Std.), Astronomie (12 Std.), Entwicklungsgeschichte der Tiere (9 Std.), Gang des Christentums durch die Weltgeschichte (12 Std.), Bibelkunde (12 Std.), Deutsch-französischer Krieg (12 Std.), Atmosphärische Physik (6 Std.), Iphigenie und Tasso (12 Std.), Englische Übungen (9 Std.), Französische Übungen (9 Std.)

Ferienkurse in Jena vom 5. bis 24. August 1901. (Einschreibgebühren 5 M.; 12 Std. Vorles. 10 M., 6 Std. 5 M., naturw. Kurse 12 Std. 15 M., Sprachkurs 30 M.; Wohnungen 10 M. wöchentlich): I. Naturw. Kurs 5.—17. August: Astronomie, Botanik, Geologie, Physik, Zoologie. II. Pädag. Kurs. 5.—10. und 12.—17. August: Allgem. Didaktik, Spez. Didaktik, Hodegetik, pädag. Pathologie, Psychologie des Kindes; öffentl. unentgeltl. Vorles. (I. Schuljahr nach den Grundsätzen der Selbstthätigkeit). III. Theolog. Kurse: 12.—17. August: Religionsgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der kirchlichen Kunst in Deutschland, Religionsphilosophie, prakt. Theologie, alttest. Forschung, Religionsunterricht. IV. Geschichtliche und philosophische Kurse 5.—17. August: Litteraturgeschichte, Einleitung in die Philosophie. V. Sprachkurse für Ausländer 5.—24. August: (Deutsch, Englisch). Auskunft erteilt: Frau Dr. Schnetger in Jena, Gartenstrasse 2.

C. Referate und Besprechungen.

Litteraturbericht über die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften.

Von **H. Scherer.**

(Schlufs).

»Eine Sittenlehre für das deutsche Volk« bietet J. K. Schott (234 S. 80 Pf. Leipzig, Schnurpfeil), welcher die evolutionistische Ethik zu Grunde liegt; überall geht der Verfasser bei seinen Darlegungen auf die praktische Lebensführung ein. Das Buch kann zur Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Ethik gute Dienste leisten.

»Die sittlichen Grundkräfte« werden von Dr. Fr. Wagner (91 S. 2 M. Tübingen, Laupp 1899) anschaulich und klar behandelt.

»Die menschliche Sittlichkeit als soziales Ergebnis der monistischen Weltanschauung« wird von Dr. L. Besser (106 S. 3 M. Bonn, Georgi, 1899) dargestellt; auf der Basis der Biologie will er so eine naturalistische Ethik aufbauen, die Ethik des philosophischen Materialismus. Trotz mancher guten Gedanken kann uns das Werkchen nicht befriedigen, weil der darin enthaltenen Ethik die hohen Ideale fehlen.

»Das Gewissen im Lichte der Geschichte«, socialistischer und christlicher Weltanschauung behandelt Dr. Carring (124 S. 2 M., Berlin, Ahrends Verlag für soziale Wissenschaft, Dr. J. Edelheim, 1901). Im I. Teil legt er die Entwickelung des Gewissensbegriffes vom Altertum bis zur Neuzeit dar und versucht dann im Anschlufs daran das Wesen des Gewissens als eine entwicklungsfähige und bedürftige Gemütsanlage des Menschen zu bestimmen; im II. Teil stellt er das Gewissen im Lichte der sozialistischen und im III. in dem der christlichen Weltanschauung dar.

Eine Ergänzung zu all diesen Schriften bildet das Werk von Gizyki, Vom Baume der Erkenntnis (Berlin, Fr. Dümmler); der uns hier vorliegende II. Bd. 2 (822 S., 7,50 M.) führt den Titel: Gut und Böse, schliefst sich an den I. Band an und bildet eigentlich eine Ergänzung desselben. Aus der Weltgeschichte werden hier die Ansichten der führenden Geister über »die sittliche Entwicklung des Menschengeschlechts, die Menschennatur, Egoismus und Altruismus, die wichtigsten Sanktionen der Moral« u. s. w. behandelt, wobei die verschiedenen Fragen von verschiedenen Seiten aus beleuchtet werden.

»Der Egoismus« wird von A. Dix in Verbindung mit einer Anzahl von Gelehrten in geistreicher Weise in einer Reihe von Abhandlungen behandelt (Leipzig, Freund und Wittich, 1899, 8,60 M.). Der rote Faden, der durch das Ganze hindurchzieht ist der Egoismus als Grund-

lage des Lebens; er ist, wie sich aus den Darstellungen ergibt, auch die Wurzel des Altruismus. »Wie die grofsen Philosophen aller Zeiten Stellung genommen haben zu dem abgrundtiefen Problem des Egoismus, wie im Naturleben tief verborgen egoistische Triebe wirken, wie er in allen Gebieten menschlicher Bethätigung zum Ausdruck kommt«, das soll in den Abhandlungen von W. Bölsche (der Egoismus in der Natur), Dr. Dix (der Egoismus in der sozialen Gruppe), Schacht (Familienegoismus), Dr. Jahn (Nationaler Egoismus), Fr. Mellin (Egoismus der Geschlechter) u. s. w. u. s. w. zur Darstellung kommen. Das Werk ist eine anschauliche und leichtverständliche Einführung in die Soziologie und Ethik.

Prof. Dr. P. Geyer stellt die »Schulethik auf dem Untergrunde der Sentenzenharmonie« dar (Berlin, Reuther u. Reichard, 1900, 71 S. 1 M.) und will auf diesem Wege die deutsche Lektüre durch philosophische Betrachtungen und Belehrungen vertiefen. Zu diesem Zweck hat er aus den Sammlungen von Büchmann u. a., sowie aus den Schulautoren alle Sentenzen, dazu Sprüchwörter und Bibelstellen zusammengestellt und unter die ethischen Hauptbegriffe: Wille, Arbeit, Ehre u. s. w. geordnet; zu jedem Kapitel sind sachliche und sprachliche Erläuterungen gegeben. Sodann werden die Eigenschaften der sittlichen Persönlichkeit im einzelnen besprochen und die vorher geordneten Stoffe wieder herangezogen; und endlich wieder in derselben Weise die Glückseligkeit und das höchste Gut behandelt. Wir empfehlen das Schriftchen, das zunächst für Gymnasien bestimmt ist, auch den Herren Seminarlehrern zur Kenntnisnahme.

Ein Überblick über die noch neue Wissenschaft der »Soziologie« gibt Prof. Dr. Achelis (Soziologie. 148 S. geb. 80 Pf., Leipzig, G. J. Göschen, 1899); er bespricht die Geschichte, Methoden und Prinzipien, Umfang und Gliederung der Soziologie und ihr Verhältnis zu den andern Wissenschaften.

Einen Beitrag »Zur soziologischen Methodenlehre mit besonderer Rücksicht auf Herbert Spencer« bietet Dr. Nossig-Prochnik (107 S. 1,50 M., Bern, Sturzenegger 1900); in der Einleitung in den Hauptteil, der sich mit der Soziologie Herbert Spencers beschäftigt, wird die Entwicklung der Soziologie von Comte bis heute nebst ihren verschiedenen Methoden betrachtet. Dr. L. Schweizer bespricht die »Philosophie der Geschichte, Völkerpsychologie und Soziologie in ihren gegenseitigen Beziehungen (78 S. 1,50 M., Bern, Sturzenegger 1900); auch er gibt einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Soziologie von Comte bis zur Gegenwart. Dr. Dutoit zeigt, welche Ausbildung »die Theorie des Mileu« (134 S. 1,50 M., Bern, Sturzenegger), bei Tain und anderen Denkern erhalten hat; Dr. A. Meyer, legt »Wesen und Geschichte der Theorie vom Mikro- und Makrokosmos« (122 S. 1,50 M., Bern, Sturzenegger) dar. Alle diese Schriften sind wertvolle Ergänzungen der Schrift von Achelis (Soziologie).

Eine solche Ergänzung bildet auch die Schrift von Dr. A. Wenzel, »Gemeinschaft und Persönlichkeit im Zusammenhang mit den Grundzügen geistigen Lebens« (Berlin, R. Gaertner, 1899, 2,80 M.); im

ersten Kapitel bespricht er das Verhältnis des Individualismus zum Kollektivismus vom ethischen Standpunkt aus, im zweiten bringt er eine allgemeine Struktur des geistigen Lebens, besonders des Denkens, Erkennens und Verstehens zur Darstellung und im dritten beleuchtet er das Verhältnis von Gemeinschaft, Gesellschaft und Persönlichkeit. Das zweite Kapitel hätte kürzer gefafst und das Ganze einheitlicher bearbeitet werden müssen; doch enthält die Schrift wertvolle Beiträge zur Soziologie.

Auch die Schrift von Dr. Kistiakowski, »Gesellschaft und Einzelwesen« (205 S. 4 M., Berlin, O. Liebmann 1899) ist eine Ergänzung der Schrift von Achelis (Soziologie) und ein wertvoller Beitrag zur Soziologie; zunächst unterzieht der Verfasser die verschiedenen Ansichten, welche in der Entwicklung der Soziologie als Wissenschaft sich von Plato bis heute geltend gemacht haben, einer kritischen Betrachtung, um daraus Richtlinien für die Methode der Soziologie zu gewinnen; sodann betrachtet er nach diesen Richtlinien Staat und Mensch, Gesellschaft und Organismus, Staat und Gesellschaft u. s. w.

Zur Litteratur über den Handarbeits- und Zeichenunterricht.

»Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend« (Zeichnen, Handfertigkeit, Naturstudium, Kunst) von Liberty Tadd in Philadelphia. Für Deutschland herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege künstlerischer Bildung in Hamburg. (Mit 330 Abbildungen. Leipzig, R. Voigtländer, 1900). Die vorliegende deutsche Ausgabe ist keine wörtliche Übersetzung des Originals, sondern eine kürzende und zusammenfassende Bearbeitung, wobei jedoch der eigenartige Charakter des Buches gewahrt ist; ausgeschieden wurden die Abschnitte, die für deutsche Verhältnisse keine neue Anregung enthalten, aufserdem die nur dem amerikanischen Leser verständlichen polemischen Ausführungen. Man mufs es der Hamburger Lehrervereinigung Dank wissen, dafs sie dieses originelle Werk, die bedeutsamen Erfahrungen und Ideen des Amerikaners über Zeichnen, Naturstudium, Handfertigkeit und Kunst weiteren Kreisen zugänglich gemacht hat; wir hoffen, dafs dieselben auch in der deutschen Lehrerwelt Beachtung finden und das Verständnis für die bessere Gestaltung der künstlerischen Erziehung und ihre Notwendigkeit, besonders durch ein eingehenderes Naturstudium, durch Zeichnen und Handfertigkeit fördern. Auf den reichen Inhalt im einzelnen werden wir an anderer Stelle näher eingehen; wir können hier nur jedem Lehrer empfehlen, das Werk zu studieren.

Dafs trotz aller Gegenströmungen man in Deutschland auf die Dauer hinter dem Ausland nicht zurückbleiben wird, das zeigt uns das Erscheinen von den folgenden Schriften.

Neue Bahnen. Ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen von Chr. Schwartz. (Zweite vermehrte Auflage; Hamburg, Boysen und Marsch; 1,20 M. 1900). Der Verfasser veröffentlicht in diesem Schriftchen die Erfahrungen und

Versuche, welche er hinsichtlich der von der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung angestrebten Reform des Zeichenunterrichts gemacht hat; »der Zeichenunterricht«, so sagt er mit Recht, »ist in der Entwicklung begriffen, und man würde einem gesunden Ausbau desselben einen Hemmschuh anlegen, wollte man jetzt schon von einer fertigen Methode sprechen.« Dies mit vielen Abbildungen und einem Lehrplan versehene Schriftchen wird sicher zur Ausgestaltung des Zeichenunterrichts wertvolle Fingerzeige geben; besonders verdienen die Erörterungen über »Freiarm- und Pinselübungen«, das Zeichnen nach »gepreſsten Blättern«, das »Modellieren« u. s. w. Beachtung.

Auch die kleine Schrift von J. Muthesius, Regierungsbaumeister, »Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen« (Gotha, Thienemann 1900, 1,40 M.) verdient volle Beachtung; auch sie wird der angestrebten Reform des Zeichenunterrichts sowohl in den Textausführungen wie in den beigegebenen Zeichnungen (7 Tafeln) gute Dienste leisten.

»Die Formenkunde in der Volksschule«. Ein Versuch, den Knaben-Handfertigkeitsunterricht mit der Raumlehre und dem Zeichenunterricht zu vereinigen von R. Brückmann, Rektor in Königsberg, (62 S. 11 Tafeln. 1,50 M. Leipzig, Frankenstein und Wegner 1899.) — Der Handfertigkeitsunterricht muſs seine Lehrjahre durchmachen; so ist es jedem andern Unterrichtsgegenstand ergangen und noch mancher, wie z. B. auch der Zeichenunterricht ist über diese Jahre noch nicht hinausgekommen. Wir begrüſsen daher jeden Versuch, der, wie der vorliegende, einen Weg zur Durchführung zeigt; wir begrüſsen ihn auch dann, wenn wir nicht mit allem einverstanden sind. Gewiſs wird die Verbindung des Zeichnens und der Raumlehre in der Form, wie sie in der vorliegenden Schrift angegeben ist, den beiden zuletzt genannten Lehrgegenständen förderlich sein und zugleich auch die Hand geschickt machen und im Gebrauch von Werkzeugen üben; gewiſs wird aber auch die geistige und sittliche Bildung gefördert, wenn, wie es in der vorliegenden Schrift geschieht, diese Lehrgegenstände zu dem Leben in möglichst enge Beziehungen gesetzt werden. In Einzelheiten können wir dem Verfasser nicht immer zustimmen; so halten wir z. B., wie an anderer Stelle dargethan wird, die Hobelbankarbeiten für die Volksschule für verfrüht.

Der Unterricht im Formen als intensiver Anschauungsunterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis als intensiver Anschauungsunterricht von Frz. Hertel, Zeichenlehrer. Mit einem Begleitwort von H. Scherer in Worms. I. Teil. Mit 16 Tafeln in Lithographie und Chromolithographie. (Gera, Th. Hofmann, 1900.) — Daſs unser Anschauungsunterricht einer Reform bedarf, legt der Verfasser im I. (theoretischen) Teil eingehend dar; er zeigt aber auch hier und im II. (praktischen) Teil, wie diese Reform stattfinden soll. Wir meinen aber, daſs die Reform des Zeichenunterrichts, die Pflege der künstlerischen Erziehung unserer Jugend mit den vom Verfasser vorgeschlagenen Übungen im Formen und Zeichnen beginnen muſs. Daſs »alle« im praktischen Teil angegebenen Übungen durchgeführt werden können, glauben wir nicht; mit Rücksicht auf die Zeit muſs eine Auswahl getroffen werden. Hoffentlich wird das

Buch von möglichst vielen Lehrern studiert und die darin gegebenen Anweisungen verwertet, so weit es unter gegebenen Verhältnissen möglich ist; die guten Früchte werden nicht ausbleiben.

Zehn Jahre Arbeitsunterricht. Bericht über die zehnjährige Thätigkeit der städtischen Knaben-Handarbeitsschule in Hildesheim von F. Baumann, Lehrer (Hildesheim, Helmke, 1900.) Nachdem zuerst die Frage: »Was will der Handfertigkeitsunterricht?« beantwortet worden ist, werden die Gründung, Organisation, Lehrpläne, Lehrer, Schulordnung und Stundenplan, die Entwicklung und Einrichtung der Anstalt, Bedenken und Hindernisse u. s. w. besprochen; Freunde des Handfertigkeitsunterrichts werden das Schriftchen mit Interesse und Nutzen lesen.

Ist der darstellende Unterricht (sogenannter Handfertigkeitsunterricht) Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach? Eine Darlegung der Grundsätze, nach welchen der darstellende Unterricht in der hiesigen Stadtknabenschule I erteilt wird. Von Th. Hilsdorf, Lehrer in Darmstadt. (Darmstadt, L. Saeng, 1900). Wenn der Name »darstellender Unterricht« sich mit dem Begriff decken sollte, so müfste auch der Sprachunterricht noch abgehandelt werden; aufserdem bezeichnet man mit »darstellendem Unterricht« in der wissenschaftlichen Pädagogik etwas ganz anderes, als was der Verfasser damit bezeichnet. Sodann glauben wir, dafs die Fragestellung zur Lösung der Sache nichts beiträgt; könnte man nicht bei Sprache und Zeichnen auch so fragen? Wie lange hat man über dieselbe Frage beim Anschauungsunterricht gestritten? So lange, bis man ihn zum dürftigen Anhängsel der Normalwörtermethode gemacht hat! Auch der Verfasser mufs »seinen« darstellenden Unterricht in besonderen Stunden betreiben, wie man den Aufsatz in besonderen Stunden betreibt; auch er mufs einen Lehrgang für ihn aufstellen. Allerdings entnimmt er, und hier stimmen wir ihm, wenn auch nicht ganz, bei, seinen Stoff aus dem Unterrichtsstoff der Schule; wir meinen, im darstellenden Unterricht, man denke an Sprache und Zeichnen, sollte auch die Beziehung zwischen Schule und Leben, Unterricht und praktische Anwendung im Leben zum Ausdruck kommen. Im Übrigen enthält die Schrift manchen schönen Gedanken und ist der Beachtung wert.

Für Lehrerbibliotheken.

Dr. Hermann Schiller, Weltgeschichte von den ältesten Zeiten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Ein Handbuch. II. Band: Geschichte des Mittelalters (656 S. u. 74 Quellensammlung und Register; in Leinenband, à 10 M. Berlin und Stuttgart, W. Speemann 1901). Wie im I. Bd. so hat auch in dem vorliegenden der als Pädagog und Historiker rühmlichst bekannte Verfasser aus dem in vielen gröfseren und kleineren Werken niedergelegten Einzelbearbeitungen eine übersichtliche Darstellung der Geschichtlichen Ereignisse in dem betreffenden Zeitraum gegeben; auch hier tritt vorteilhaft die gleichmäfsige und einheitliche Bearbeitung des Ganzen hervor, was den bildenden Wert der Geschichte bedeutend erhöht. Wenn nun auch der Verfasser, wie es sich bei einer solchen zu-

sammenfassenden Arbeit ganz von selbst versteht, und wie schon bemerkt worden ist, überall sich auf gröſsere und kleinere Einzelbearbeitungen stützen muſste, so hat er doch mit seinem eigenen Urteil an entsprechender Stelle nicht zurückgehalten; besonders ist es für den Leser auch wertvoll zu erfahren, welche historische Fragen noch nicht einheitlich beantwortet werden. Man merkt eben überall, sowohl bei der Auswahl und Anordnung wie auch bei der Bearbeitung des Stoffs, daſs neben dem Historiker der Pädagogik steht; darum ist das Buch in erster Linie für Lehrer, die sich eingehend mit geschichtlichen Studien beschäftigen, wertvoll. Wer noch weitere und eingehendere Studien machen will, der findet in der von dem Verfasser namhaft gemachten Litteratur einen zuverlässigen Wegweiser. Die Ausstattung ist in jeder Hinsicht vorzüglich; der Preis des Buches ist sehr mäſsig.

Otto von Bismarck. Sein Leben und sein Werk von Johs. Kreutzer. (Zwei Bände mit zwei Bildnissen von J. W. Kissanz 427 und 382 S. 6,50 M., Leipzig, R. Voigtländer, 1900). Zu einer wissenschaftlich-populären Bismarkbiographie ist es nach der Ansicht der Historiker noch nicht Zeit; denn Bismarck ist noch nicht objektiv genug, ist noch nicht genug historische Persönlichkeit geworden, sondern steht noch zu nah, wird von uns noch zu subjektiv erfaſst. Dennoch will auch die Gegenwart ihr Recht haben; auch sie hat Verlangen nach einer auf wissenschaftlicher Basis beruhenden und möglichst objektiven Darstellung des Lebens und des Wirkens des groſsen Staatsmannes, die aber zugleich volkstümlich ist. Ein solches Werk liegt uns hier vor; durchgehends aus den ursprünglichen Quellen geschöpft und auf gelehrte Notizen und Anmerkungen verzichtend, hat der Verfasser eine lebendige und objektive Darstellung von dem Leben und dem Werke Bismarcks gegeben, die wissenschaftlich und volkstümlich zugleich ist. Obwohl er sich bewuſst ist, daſs er das Leben eines führenden Geistes schildert, hat er nicht vergessen, daſs auch dieser ein Mensch war; daher hat er die Kritik nicht vergessen, wo sie nötig war. Die »Gedanken und Erinnerungen« sind überall beachtet worden; aber sie sind angesehen als das was sie sind, als subjective Auffassungen. So führt uns der Verfasser das Werden und Wachsen des groſsen Staatsmannes, sein Ringen und Kämpfen mit sich, seinen Zeitgenossen und den Zeitverhältnissen vor; gleichzeitig aber macht er uns bekannt mit der europäischen Politik eines halben Jahrhunderts, deren Fäden Bismarck in seiner Hand hielt.

Seitdem unter der Führung des Fürsten Bismarck das deutsche Reich wieder erstanden ist, ist auch das deutsche Volkstum wieder lebendig geworden; mit Ernst strebt daher auch unser Volk nach einer nationalen, nach einer volkstümlichen Kunst, die aus dem Volkstum heraus geboren ist und fördernd auf die Fortentwicklung und Vertiefung des Volkstums wirkt. Was nun dieses deutsche Volkstum ist, hat G. Meyer in einem groſsen Werk: »Das deutsche Volkstum« ausführlich zur Darstellung gebracht; da dieses umfangreiche und teure Werk aber nur von wenigen Lehrern studiert werden kann, so ist es freudig zu begrüſsen, daſs der Verlag (Bibliographisches Institut, Leipzig und Wien) einen Ausschnitt

unter demselben Titel (das deutsche Volkstum v. H. Meyer) herausgegeben hat (74 S. 10 Pfg); in demselben wird behandelt: der deutsche Mensch, der Begriff Volkstum, deutsches Volkstum in Einzelmenschen, deutsches Volkstum im Gesellschaftsleben, deutsches Volkstum in geistigen Lebensgebieten.

Friedrich Nietzsche ist am 25. August 1900 auch leiblich gestorben, nachdem er schon längst geistig tot war; aber in seinen Schriften lebt er noch fort und die von ihm aufgestellten Probleme werden noch lange die Philosophen beschäftigen. Das zeigen schon die vielen Schriften, die in den letzten Jahren über ihn erschienen sind und sich mit diesen Problemen beschäftigen. Wer mit den Strömungen unseres Geistesleben bekannt bleiben will, darf sie nicht unbeachtet lassen. Da steht in erster Linie die Schrift: Friedrich Nietzsche und die Kulturprobleme unserer Zeit von Dr. A. Kalthoff, Pastor (Berlin C. A. Schwetschke und Sohn, 1900, 329 S. 4 M.). Der Verfasser sucht Nietzsche aus dem Geistesleben unsrer Zeit zu verstehen und als einen Vertreter desselben aufzufassen; er will »eine Revue über das geistige Leben dieser Zeit geben und dabei Nietzsche als die charakteristischste Illustration für dieselbe verwenden.« Deshalb beginnt er mit einer Schilderung des Zeitalters Nietzsche's, bespricht dann seine Vorläufer, seine Persönlichkeit, das Kunstproblem, das Verhältnis Nietzsche's zu Wagner, Straufs und Schopenhauer, die Stellung desselben zu den Problemen der Philosophie, Geschichte, des Staates, der Moral, der Religion und der Sprache, Nietzsche's Ansichten über den neuen Menschen und die neue Bildung und gibt zum Schlufs eine kritische Würdigung. Auch derjenige, welcher Nietzsche aus seinen Schriften und anderen Schriften über ihn schon näher kennt, wird das vorliegende Buch mit Interesse und Nutzen lesen.

Wer sich näher mit Nietzsche's Stellung zur Moral beschäftigen will, dem sei die Schrift von Dr. G. Tienes, Nietsche's Stellung zu den Grundfragen der Ethik (50 S. 1,75 M., Bern, Sturzenegger) empfohlen.

Wie Dante, dessen Biographie von Federn wir im vorigen Jahr den Lesern der »Neuen Bahnen« vorgeführt haben, besitzt auch »Shakespeare« die Fähigkeit, all die künstlerischen Bestrebungen seiner Zeitgenossen in sich aufzunehmen und sich anzueignen; jede fremde Eigenart übte einen grofsen Einflufs auf ihn aus, er studierte, lebte sich in sie ein, eignete sich das Beste ihres Wesens an, verarbeitet die verschiedenen Einzelheiten mit den Grundelementen seiner Persönlichkeit und bringt dann das Ergebnis als Eigenes, Originelles, zum Ausdruck. Er ist ein grofser Künstler, dessen Werke sich durch Breite und Fülle und Tiefe auszeichnen; er ist aber auch der grofse Mensch, der in seinen Werken eine von den höchsten Gesichtspunkten seiner Zeit getragenen Welt- und Lebensanschauung zum Ausdruck bringt. So hat er an der Geistesarbeit seiner Zeit ernstlich teilgenommen; er sucht die Gegensätze, die in ihr zum Ausdruck kamen, zu versöhnen und bringt die so gewonnene Welt- und Lebensanschauung in seinen Dichtungen zur Darstellung. Vielfach erinnert er hierin an die Modernen; wie sie knüpft er an die Wirklichkeit an und baut aus dem ihm von dieser gebotenem Material seine

Innenwelt auf. Darum wird man ihm heute mehr noch wie je Beachtung schenken; aber man mufs ihn dabei immer als Kind seiner Zeit erfassen und beurteilen. Prof. Dr. L. Kellner führt uns in dem Werke: Shakespeare (Leipzig, E. A. Seemann 1900, geb. 4 M.) das Leben, Werden und Schaffen dieses führenden Geistes vor; wir erfahren, wie seine Werke entstehen und welche Ideen in denselben zur Darstellung kommen. Wer die Hauptwerke des grofsen Dichters gelesen hat, wird mit Interesse das vorliegende Werk, das mit schönen Abbildungen aus dem Leben Shakespeare's, von den in seinen Werken handelnden Personen und den berühmtesten Darstellern derselben auf der Bühne geziert ist, lesen.

Litterarische Mitteilungen.

Wer nach einer Zeitschrift sucht, die durch ihren gediegenen Inhalt auf Geist und Gemüt bildenden Einflufs ausübt, dem sei »Der Türmer« (Monatshefte von ca. 112 S., vierteljährlich 4 M; Stuttgart, Greiner und Pfeiffer), herausgegeben von J. E. v. Grotthus, bestens empfohlen; er orientiert aufserdem auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst, Philosophie und Religion durch Abhandlungen und Mitteilungen.

Die von Dr. Johannes herausgegebenen »Deutsche Stimmen« (Halbmonatshefte von ca. 32 S., vierteljährlich 1.50 M., Köln, Verlag der Deutschen Stimmen, Brabanterstr. 47) orientieren in vorzüglicherweise über alle Strömungen unseres wirtschaftlichen und sozialen Lebens; sie treten entschieden ein für Denkfreiheit und Deutschtum.

Die »Umschau«, herausgegeben von Dr. H. Bechhold, (Wochenblatt von ca. 20 S., vierteljährlich 3 M.; Frankfurt a./M. Neue Kräme 19/21) giebt eine Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst.

Die Pariser Weltausstellung konnte uns Deutsche wieder lehren, dafs wir auf dem Gebiete des Unterrichtswesens nicht mehr länger gegenüber den Leistungen des Auslandes die Augen verschliefsen dürfen, wenn wir eines Tages nicht mit Schrecken erkennen sollen, dafs wir überholt sind. Deshalb ist es mit Freuden zu begrüfsen, dafs wir eine Zeitschrift besitzen, die uns immer über alle Vorgänge auf dem Gebiete des ausländischen Unterrichtswesens durch Abhandlungen und Mitteilungen etc. auf dem Laufenden hält. Es ist dies die »Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen«, herausgegeben von Dr. I. Wychram (Leipzig, R. Voigtländer. 4 Hefte 12 M.); von derselben liegt der V. Jahrgang (288 S.) vollendet vor. Wer sich eingehender mit dem Gegenstand beschäftigen will, findet hier reiche Belehrung.

Um es auch dem geringen Mann zu ermöglichen, sich eine kleine Hausbibliothek zu erwerben, bietet das »Bibliographische Institut« (Leipzig und Wien) »Meyers Volksbücher« in guter Ausstattung und zu billigem Preis; von den uns vorliegenden Bändchen seien hier genannt; Bechstein, Deutsches Märchenbuch (200 S. 30 Pf.), Stifter, Bergkrystall, Brigitte (62 u. 69 S. à 10 Pf.), Lessing, Minna v. Barnhelm (10 Pf.), Corneille Cinna (20 Pf.) Ruppius, Das Vermächtnis des Pedlars (182 S. 40 Pf.)

Wir behalten uns vor, auf einzelne dieser Schriften an anderer Stelle zurückzukommen. Der Herausgeber, Dr. H. Zimmer, ist bestrebt, eine gediegene und billige Sammlung von Volksbüchern in guter Ausstattung zu bieten; das Unternehmen verdient daher besondere Beachtung. Er sagt: »Meyers Volksbücher« wenden sich 1. an das Unterhaltungsbedürfnis und suchen mit seiner Hilfe die Geschmacksbildung im Volke zu heben, 2. an den natürlichen Wissenstrieb und erstreben mit dessen Befriedigung eine weite Verbreitung nützlicher Kenntnisse, 3. an die ethische und religiöse Disposition des Menschen und dienen damit der Pflege von Sittlichkeit, Religiosität und Vaterlandsliebe. Die eben angeführte Reihenfolge (Geschmack, Kenntnisse, Sittlichkeit u. s. w.) ist nicht gleichgültig. Es ist erwiesen, daſs das Volk am leichtesten für Unterhaltendes zu erwärmen ist. Dem Interesse für dieses folgt in zweiter Linie das Verlangen nach Belehrung, während eine direkte Einwirkung auf ethischem oder religiösem Gebiete nur mit groſser Vorsicht gewagt werden kann. »Meyers Volksbücher« legen infolgedessen zunächst auf die Verbreitung der besten Werke aus der unterhaltenden Litteratur aller Völker (teils in kommentierten, teils in unkommentierten Ausgaben) Wert, bringen sodann populäre Veröffentlichungen aus dem Gebiete der Wissenschaft und endlich in besonders sorgfältiger und vorsichtiger Auswahl Schriften zur Förderung ethisch-religiöser Bildung.«

Über den »Evolutionismus, das Dogma moderner Wissenschaft« hat der holländische Prof. Dr. A. Kuyper eine kleine Broschüre veröffentlicht, die von Pastor Kolfhaus ins Deutsche übersetzt worden ist (Leipzig, Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf., Georg Böhme; 1901; 50 S. 90 Pf.); sie gehört auch zu den Schriften, die durch »Haeckels Welträtsel« hervorgerufen worden sind. Haeckel hat offenbar den Bogen zu straff gespannt; er setzte an die Stelle der kirchlichen naturwissenschaftliche Dogmen. Dadurch hat er der freien Entwicklung der Wissenschaft und Philosophie offenbar mehr geschadet, als genützt; denn er bot den Gegnern zn viel Angriffspunkte, welche diese für ihre Zwecke ausnutzten. Das zeigt uns auch das vorliegende Schriftchen. Dinge und Verhältnisse, die mit dem Evolutionismus gar nichts zu thun haben, werden einerseits zu seiner Bekämpfung herbeigezogen; anderseits werden die extremsten und einseitigsten Auffassungen der Entwicklungslehre herausgegriffen, (z. B. Abstammung des Menschen vom Schimpansen u. dgl.) um daraus Schlüsse zu ziehen, die sie als eine Verirrung des Menschengeistes erscheinen lassen. Doch leugnet der Verfasser nicht, daſs die Entwicklungslehre von groſser Bedeutung für die Entwicklung der Biologie und die Einheit unserer Weltauffassung gewesen ist; sie hat, und damit stimmen auch wir dem Verfasser zu, allerdings das Welträtsel nicht gelöst und wird es auch nicht lösen.

Der Österreicher E. v. Bauernfeld (1802—1890) wird von A. Bartels (die deutsche Dichtung der Gegenwart) der beste Gesellschaftslustspieldichter genannt, den Deutschland gehabt hat; zahmer Spott und liebenswürdige Heiterkeit zeichnen seine Stücke aus. Er war kein Politiker und Volkstribun; aber er hat als Publicist, Broschürenschreiber und besonders als Dramenschreiber mächtig auf die Gestaltung des politischen

Lebens eingewirkt. Er lebte ja in einer Zeit, wo die »innige Wechselbeziehung zwischen dem historischen und litterarischen Dasein einer Nation deutlich zu Tage« trat, wo der Zeitgeist gebieterisch »nach der Poesie als ihrem stärksten Ausdrucksmittel« verlangte und der deutsche Dichter lebhaft fühlte, »dafs sein Erdenwallen sich nicht bescheiden in Privatschicksalen abspielen dürfe, sondern der Geschichte seines Volkes angehöre.« Aber er hat auch die Erkenntnis gewonnen, dafs »die politische Poesie, deren Aufgabe im Wesentlichen in der Prophetie besteht, in dem Augenblick vom Schauplatze abtreten soll, wo ihre Weisagungen in Erfüllung zu gehen beginnen.« Nach 1848 wandte er sich wie früher, wieder dem gesellschaftlichen Leben zu; wie sich dieses zu seiner Zeit entwickelt, das spiegeln seine Stücke getreulich wieder. Wer sich über den Dichter im Zusammenhang mit den Zeitverhältnissen näher unterrichten will, der findet eine vorzügliche Darstellung seines Lebens und seiner Werke in dem reich illustrierten Werke von Dr. E. Horner, »Bauernfeld« (164 S. geb. 4 M., Leipzig, E. A. Seemann 1900), das mit dem Bauernfeld-Preise ausgezeichnet worden ist; dem Inhalt entspricht die prachtvolle Ausstattung des Werkes.

Durch die Feier der 150. Wiederkehr des Geburtstages Goethes ist sein Genosse Schiller etwas in den Hintergrund getreten; in den Kreisen der modernen Litteratur spricht man sogar vom veralteten Schiller, wie Wieland, Klopstock und Herder thatsächlich bereits veraltet sind. Aber bereits ist der Realismus in der modernen Dichtung seinem Höhepunkte nahe und Spuren des Idealismus machen sich in ihr schon deutlich bemerkbar; dafs diese Zeit rascher herankommt, dazu kann die Wertschätzung von Schillers unsterblichen Werken viel beitragen. Darum ist ein Werk, wie es C. Weitbrecht in: Schiller und die deutsche Gegenwart (175 S. 1,80 M., Stuttgart, Ad. Bonz & Comp. 1901) zeitgemäfs. Es sind Ideen und Aufsätze, welche der Verfasser bei Schillerfeiern oder an der Hochschule gehalten resp. in Zeitschriften veröffentlicht und er zu einem Büchlein zusammengestellt hat; sie zeigen uns, dafs gerade Schiller verschiedenen wesentlichen Bedürfnissen der Gegenwart entgegenkommt und richtunggebend für die Zukunft sein kann.

Das Goethejahr hat dem deutschen Volk nachdrücklich vor Augen geführt, was es noch heute an Goethe als Mensch, an seinem Leben, und an seinen Schriften hat; auch das Schriftchen von Prof. Dr. A. Biese, »Goethes Bedeutung für die Gegenwart« (39 S. Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag 1900) hat diesen Zweck. Wie in der Philosophie vor nicht langer Zeit der Ruf ertönte: »Zurück zu Kant«, d. h. lafst uns im Sinne und Geist Kants wieder die Philosophie ins Auge fassen und mit den uns heute zu Gebote stehenden Mitteln der Wissenschaft zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung ausbauen, so wird auch in nicht zu langer Zeit in der Litteratur der Ruf ertönen: »Zurück zu Goethe und Schiller«, d. h. zu einer Poesie, die von einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung getragen ist. Hierzu regt das vorliegende Schriftchen an.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Vor- und Fortbildung der Taubstummen. In zwanglosen Heften herausgegeben von Albert Gutzmann, Direktor der städt. Taubstummenschule in Berlin. Heft 1, 2. Berlin. E. Staude. 1899. à 1 M.

Kleine Streiflichter auf die kirchliche, soziale und gesetzliche Stellung der Taubstummen. Von Albert Gutzmann. Berlin 1899. Verlag von Elwin Staude. Preis 1 M.

J. Heydsik, Taubstummenlehr. Das Taubstummenbildungswesen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Breslau, Selbstverlag des Verfassers. 1899.

Prof. Dr. Sylvester-Graham, Eine Vorlesung für junge Männer über Keuschheit. Zugleich Warnungs- und Belehrungsschrift für Eheleute, Eltern und Vormünder. Mit Beigabe von Shearmann. 7. Aufl. Mit Vorwort von C. Griebel. Leipzig, Th. Griebens Verlag (L. Fernau) 1900. 1,20 M.

Abraham Levys Philosophie der Form. 80 S. Berlin. E. Ebernig, 1901.

Hr. Lüdemann, Der Mann aus der Fremde. Sozial-religiöse Ansprache. Berlin. H. Eichblatt. 1900. 60 Pfg.

C. Günther, Rechtsanwalt, Wissenschaft, Glaube und Sozialpolitik, eine psychologische und rechts philosophische Studie. Berlin, Gg. Wattenbach.

L. Meister, Erwerbslehre, Der Erfolg aus eigener Kraft. Berlin. H. Walther. 1898. 1 M.

Ed. Reinhard, Wie unbeirrt man glücklich wird. Wiesbaden, Hr. Staadt. 1898.

W. Haushofer, Lebenskunst und Lebensfragen. Ravensberg, O. Maier.

Dr. A. Pfungst, Ein Deutscher Buddhist. (Oberpräsident Th. Schultze.) 2. vermehrte Auflage. 0,75 M. Stuttgart, Dr. Frommanns Verlag; 1901.

Dr. jur. Rommel, Das Recht zu leben, oder: Der Völkerfrühling. Soziale Betrachtungen über Krieg, menschlisches Elend, Duelle, Todesstrafe und Tötungen in Notwehr und Notstand. Ein Beitrag zur Lösung der sozialen Frage. München. A. Schupp, 1899.

Prof. Dr. B. Büchner, Die soziale Frage. Berlin, H. Walther, 1899. 20 Pfg.

A. Schultz, Paraphrasikon. Didaktische Dichtungen über Erziehung und Unterricht. Bielefeld, A. Helmichs Verlang (H. Andres) 1,25 M.

O. Schroeder, Heilig ist mir die Sonne. Montagsansprachen. Leipzig, B. G. Teubner. 1901.

M. Rehburg, Das Weib im Existenzkampfe. Leipzig. Fr. Pfau. 50 Pfg.

Prof. Dr. A. Brodbeck, Alle 600 Jahre kommt ein neuer Heiland. Durch 4000 Jahre der Weltgeschichte hindurch. Zweite vermehrte Auflage. Heidelberg, Görning. 1900.

C. Fr. Wagner, Asthma ist heilbar. Zugleich eine Anleitung, die Lunge zu kräftigen und dauernd gesund zu erhalten. Mit vielen Illustrationen. 5. Aufl. Leipzig, A. Strauch. 1 M.



Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 5. *Mai* 1901. **XII. Jahrg.**

Neue Bahnen.

Von **H. Scherer.**

VIII. (Schlufs).

Aus der von Anbeginn sozialen Natur des Menschen heraus hat sich also das moralische Bewufstsein entwickelt; im Laufe dieser Entwickelung aber hat sich aus der ursprünglichen Menschenherde die Individualität, die Persönlichkeit, immer kräftiger herausgearbeitet, und ihre Wahrung wird allmählich zur sittlichen Forderung. So gewinnt das Sittliche neben dem Sozialen eine hohe individuelle Bedeutung; die Aufrechterhaltung und Ausgestaltung der Persönlichkeit erhebt sich zu einem Gebot der Menschenwürde, und Erhaltung der Gesellschaft und Wahrung der Menschenwürde werden die Ziele der sittlichen Entwickelung. Nicht die Vernichtung der Individualität, sondern ihre sorgsame Pflege ist also die Bedingung des Fortschrittes in der menschlichen Kultur, der Vervollkommnung der menschlichen Gesellschaft nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten. Aus der Verschmelzung des sozialen Gewissens mit dem individuellen entsteht die wahre Sittlichkeit; das soziale Gewissen hält den Menschen von der Schädigung des Gesamtwohls ab und hält ihn zur Förderung desselben an, das individuelle Gewissen treibt ihn, das nach seiner Eigenart und Wahrung seiner Menschenwürde zu thun. »Das Sittliche ist also ein Produkt des Zusammenlebens der Menschen und seinem Wesen nach sozialer Natur; aber erst durch die aus dem Zusammenleben sich mit Notwendigkeit ergebende Entwickelung des Individuums, erst durch die Entstehung selbständiger, ein reiches Eigenleben führender Persönlichkeiten gelangt das Sittliche zu voller Entfaltung.« (Jerusalem). Individualisierung und Sozialisierung gehen demnach bei der Entwicklung der Sittlichkeit Hand in Hand; während die erstere dem Gebilde eine eigenartige und feste Gestalt,

entsprechend den vorhandenen Lebensbedingungen, zu geben sucht, und so zur Erhaltung, Vergröſserung und Gliederung derselben beiträgt, sucht der letztere die Einheit unter den Genossen herzustellen. Jede »soziale Handlung des Einzelnen ist ein Produkt der Wechselwirkung von Individuum und Milieu; die psychischen Motivationen stammen freilich vorwiegend aus dem Milieu, aber die Kombinationen dieser Motive, endlich und insbesondere meist das aus individueller Veranlagung erwachsene, ausschlaggebende Motiv, welches die Handlung unmittelbar herbeiführt, das alles ist das Eigenprodukt des Individuums.« (Stein). Das soziale Gebilde ist der Körper, das Individuum ist der Geist; beide verhalten sich wie Leib und Seele des Einzelmenschen. So ist der soziale Prozeſs ein Produkt wechselseitiger Individualisierung und Sozialisierung, wie es den Interessen der Menschen und der Menschheit sowie den gegebenen Lebensbedingungen entspricht und zur Förderung der Entwicklung der menschlichen Kultur beiträgt; in dem harmonischen Wechsel jener beiden Bestrebungen liegt das Gedeihen der Sozialgebilde und ihrer Glieder. Das Individuum verfolgt in der Gemeinschaft Zwecke, die nicht bloſs für es, sondern auch für andere ein Gut sind; weil sie diese Eigenschaften haben, darum strebt das Individuum seiner Natur gemäſs nach ihrer Verwirklichung. Denn wenn sie das Bedürfnis anderer nicht befriedigten, so würden sie auch keinen Wert für das Individuum haben; dieser Wert also, den sie für alle durch das Band der Gemeinschaft verbundene Individuen haben, setzt in jedem Einzelnen Motive und Interessen voraus, die als der unmittelbare Ausdruck seines Wesens nur im Innern des Selbstbewuſstseins ihren Ursprung haben können. Das Gemeinschaftsleben hat die Wechselwirkung geistiger Kräfte zur Voraussetzung; nur in ihm tritt der volle und ganze Mensch in den Kreis dieser Wechselbeziehungen, wird das tiefste unveräuſserliche Wesen des Einzelnen in Mitleidenschaft gezogen, die Persönlichkeit selbst ergriffen, weil sie nur in ihm volle Befriedigung seiner Interessen findet. Innerhalb der Gemeinschaft wogt der Wechsel zwischen Differenzierung und Vergesellschaftung; in diesem Wechsel vollzieht sich die Entstehung der einzelnen Sozialgebilde als Individualisierung von Interessen und die Verbindung ihrer Anhänger als individuelle Entwicklung der Sozialgebilde sowie als Auflösung derselben behufs Bildung neuer

Verbindungen. Nur in diesem Wechsel bleibt die Gesellschaft lebendig; soziale Gleichheit ist wie jeder Gleichgewichtszustand in der anorganischen und organischen Welt Stillstand und dadurch Tod. Stehen bei diesem Wechsel die Individualinteressen im Vordergrund, so herrschen der Individualismus und Egoismus; stehen dagegen die Gattungs- und endlich die Sozialinteressen im Vordergrund, so unterwirft der Einzelne sein Wohl dem der Gemeinschaft, und es herrschen der Sozialismus und Altruismus. Der ganze soziale Prozefs führt stets auf den Boden realer Bedürfnisse und materieller Thatsachen zurück; die Entwicklungsmodalitäten des angeborenen Interesses nehmen nur dann tiefer Anteil an der speziellen Entwicklung, wenn sie als Veredlung der natürlichen Bedürfnisse oder als gemeinnützige Förderung ihrer Befriedigung gelten können. Führende Geister auf allen Gebieten des sozialen Lebens können nur dann entstehen, wenn sie mit den sozialen Gebilden durch eine gleiche geistige Atmosphäre verknüpft sind, wenn sie die treibenden Ideen ihrer Zeit bis in ihre letzten Konsequenzen hinein erkannt und zum Fundament ihres Wirkens gemacht haben; »wo diese innere Fühlung fehlt, wo kein geistiger Resonanzboden vorhanden ist, erschöpft sich auch der mächtigste und thatendurstigste Wille in ohnmächtigen und fruchtlosen Versuchen, den Dingen eine andere Gestalt zu verleihen.« (Achelis). Auch das religiöse Interesse mufs, um in dem sozialen Prozefs wirksam zu sein, mit den realen Bedürfnissen in Beziehung stehen; verliert es sich in phantastische Auffassungen der Natur, so verliert es diesen Einflufs oder wirkt sogar hemmend auf die soziale Entwicklung. Schliefslich ist das soziale Leben ja doch nur dazu bestimmt, die Interessen des Individuums als Träger der Gattung trotz Vermehrung der Zahl und trotz Beschränkung der Lebensbedingungen befriedigen zu können; was das Einzelwesen im Daseinskampfe nicht mehr erreichen kann, sucht es im Verbande mit Genossen zu erreichen. »Die Individualinteressen sind Ursache aller sozialen Entwicklung; sie differenzieren die Gesellschaft und individualisieren ihre Gebilde. Die Sozialinteressen hingegen ordnen die Gesellschaft, halten die mafslose Differenzierung hintan und vergesellschaften die Gebilde unter versöhnender Beachtung ihrer individuellen Berechtigung, aber auch unter Vernichtung naturwidriger Individualitäten.« (Ratzenhofer). So erhält der

soziale Prozefs eine gesetzmäfsige Entwicklungsweise, welche immer darauf hinausgeht, einerseits dem Individuum gegenüber den sozialen Forderungen Geltung zu verschaffen, anderseits aber seine Leistungen den letzteren dienstbar zu machen. Das Leben der Menschheit erfüllt sich stets im Individuum, weil nur in diesem das Bewufstsein hervortritt; aber dieses sagt ihm auch, dafs es seinen Lebenszweck nur in einem sozialen Ganzen erreichen kann, zu dessen Förderung es daher beitragen mufs. »Die Gegensätze des Individuellen zum Sozialen und Unendlichen zu versöhnen, ist das höchste Ziel des sozialen Prozesses« (Ratzenhofer); es wird erreicht, wenn der soziale Prozefs aus der Einheit der Naturgesetze aufgefafst und die Vervollkommnung unserer sozialen Entwicklung durch die intellektuelle und sittliche Vervollkommnung der Individuen gesucht wird. »Es ist gerechtfertigt, als den Abschlufs sozialer Entwicklung einen Zustand anzunehmen, in welchem trotz Mannigfaltigkeit der Berufsindividualitäten eine kulturelle, politische und soziale Gleichheit der Menschen eintritt unter Führung der intellektuell und sittlich vollkommensten Individuen.« (Ratzenhofer). Nur ein solcher Sozialismus ist daher berechtigt, welcher die berechtigten Eigentümlichkeiten eines jeden Individuums als einem in sich geschlossenen und mit Bewufstsein seinem durch seine Organisation bedingten Ziele zustrebenden Ganzen respektiert; und nur ein solcher Individualismus ist berechtigt, welcher das Eigenwohl im Wohl des Ganzen sucht.

Die Menschheit strebt nach Erreichung dieses hohen Ziels; sie hat es noch nicht erreicht, sie ist ihm aber heute näher wie jemals. Im Altertum und Mittelalter herrschte naturgemäfs, weil der Mensch noch dem Naturzustande näher stand, der Sozialismus in der krassesten Form; das Individuum galt nichts gegen Staat und Kirche. Humanismus und Reformation bahnten dem Individualismus die Wege, der nun ebenso einseitig herrschte bis ins 19. Jahrhundert hinein; er, der die Selbstherrlichkeit des eigenen Ichs predigte, mufste in der Schilderhebung des brutalsten Egoismus enden, woraus dann der Anarchismus auf allen Gebieten des sozialen Lebens, wie wir ihn in den letzten dreifsig Jahren erlebt haben, hervorging; das eigene Wohlbefinden in leiblicher und geistiger Hinsicht wurde als der eigentliche Zweck des Lebens angesehen, und Erkenntnis und Wille

schienen nur dazu dienen zu müssen, dem eigenen Ich alle nur möglichen Vorteile zuzuwenden. Da dieses Streben in Theorie und Praxis auf Widerstand stiefs, da ihm einerseits im Denken das ideale Weltbild des Philosophen und anderseits bei der Verwirklichung die vorhandene soziale Gestaltung entgegentraten, so entstanden Unlustgefühle, die zur Weltverachtung, zum Pessimismus führten. Damit aber hatte der einseitige Individualismus und mit ihm die einseitige Individualphilosophie Bankerott gemacht; sie konnten die Grundübel unserer Zeit, Anarchismus und Pessimismus, die aus ihnen geboren worden, nicht überwinden. Nur wenn auf dem Boden der Soziologie und Sozialphilosophie die Entwicklung des Einzel- und Gemeinschaftslebens geregelt wird, tritt eine Versöhnung zwischen dem Persönlichkeitsgefühl, dem Einzelwillen, und dem Gemeinschaftsbewufstsein, dem Gesamt- oder Sozialwillen, ein, wobei der erstere sich dem letzteren unterordnet, ohne seine Existenz zu verlieren. Die Einzelwillen, welche aus dem Daseinskampfe und der fortdauernd sich steigernden sozialen Differenzierung zu immer mächtigerem Streben herauswachsen, sind schaffende Kräfte aller über ihnen stehenden Sozialwillen und suchen ihnen gegenüber ihre Eigenart zu behaupten; der Sozialwille, welcher aus der Macht organischer Verbände (Familie, Stamm, Volk, Gemeinde, Staat, Kirche) hervorwächst, erzeugt aus sich das Gefühl der sittlichen Verpflichtung, die Einzelwillen zum Wohle des Ganzen den über ihnen stehenden Sozialwillen und diese wieder dem höchsten Sozialwillen unterzuordnen, aber auch das Bewufstsein, dafs der höhere Sozialwille von den niederen und den Einzelwillen abhängig ist. Indem sich der Einzelmensch der Gemeinsamkeit des ganzen geistigen Lebens in seinen verschiedenen Seiten, der Sprache, des Rechtes und der Sitte u. s. w. bewufst wird, wird er mit der Gemeinschaft aufs innigste verbunden, lebt mit ihr ein Leben; indem er sich zugleich auch das auf dem Fortschritt in der Entwicklung des Kulturlebens beruhenden Unterschieds zwischen der Vergangenheit und Gegenwart bewufst wird, tritt er in Verbindung zu den Menschen der Vergangenheit und der Zukunft. »Kein Mensch«, sagt Herbart, »steht allein, und kein bekanntes Zeitalter beruht auf sich selbst; in jeder Gegenwart lebt die Vergangenheit, und was der Einzelne seine Persönlichkeit nennt, das ist selbst im strengsten Sinne des

Wortes ein Gewebe von Gedanken und Empfindungen, deren bei weitem gröfster Teil nur wiederholt, was die Gesellschaft, in deren Mitte er lebt, als ein geistiges Gemeingut besitzt und verwaltet«. Aber, und das hat auch Herbart betont, in jedem Menschen ist auch eine »ihm eigentümliche Form«, sein Temperament, ein »von Jugend auf beinahe gleichbleibender, durch keine Erziehung und keine Schicksale abzuändernder Rytmus der geistigen Bewegungen« vorhanden; diese angeborne Individualität tritt in Wechselwirkung mit dem von aufsen kommenden Einflufs des Natur- und Menschenlebens, der Natur und Gesellschaft. »In der wechselseitig sich steigernden Zunahme des bewufsten Gemeinschaftssinnes auf der einen und des Persönlichkeitsgefühles auf der andern Seite kann man ein Gesetz des sozialen Fortschrittes sehen, das mit dem Prinzip des »Wachstums der Energie«, von dem das geistige Leben beherrscht wird, aufs innigste zusammenhängt. Überall sehen wir individuelle Willensstrebungen zu Wirkungen sich entfalten, die innerhalb des sozialen Lebens nach Inhalt und Umfang weit über ihre ursprünglichen Ziele hinauswachsen. Hiermit sind zugleich die Grundlagen dafür geschaffen, dafs sich im geistigen Leben der Gemeinschaft höhere und umfassendere Wertinhalte bilden, die nunmehr ihrerseits wieder auf das geistige Leben des Individuums bereichernd und umgestaltend zurückwirken; denn indem die Einzelpersönlichkeit auf Grund freier, selbstbewufster, eigenartiger Wesensentfaltung diese von der Gemeinschaft überkommenen Werte sich zu eigen macht und schöpferisch verarbeitet, entsteht ein wachsender Reichtum geistiger Energien, der in unabsehbaren Perspektiven beständig die Komplikation des geistigen Geschehens und die Mannigfaltigkeit geistiger Kräfte vermehrt. Unterstützt aber wird dieser ganze Prozefs durch die dem psychophysischen Wesen des Menschen eigentümliche Tendenz zur Mechanisierung, die darin besteht, dafs ursprüngliche Intelligenzhandlungen im Laufe der Zeit durch Gewohnheit und Übung sich in Triebhandlungen umsetzen und so mit jener reflexionslosen, mechanischen Sicherheit sich vollziehen, die überall da, wo es sich um eine auf verwickelteren Vorgängen beruhende Fertigkeit handelt, unentbehrlich ist. Indem der individuelle Trieb immer mehr und mehr mit dem Sinne eines Gesamtwillens erfüllt und den Zwecken des letzteren angepafst wird, wird er

gewissermafsen vergeistigt« (Wenzel); es entstehen bleibende Dispositionen im Vorstellungs- und Gefühlsleben, unter denen sich die weitere Verarbeitung geistiger Inhalte und die Einordnung neuer Eindrücke in das geistige Gesamtleben wie auch die Entstehung bestimmter Motive zu geordneten und nach bestimmten Zielen hinstrebender Willenshandlungen sich vollzieht.

Im Zeitgeiste kommt der Sozialwille in wirtschaftlicher, intellektueller, sittlicher, sozialer, ästhetischer und religiöser Hinsicht zum Ausdruck; er spricht nicht konkrete Zwecke aus wie der Sozialwille einer konkreten Gesellschaft, sondern gibt die leitenden Gedanken, nach welchen die verschiedenen Interessen allenthalben Befriedigung erstreben und übt dadurch eine tyrannische Gewalt auf die Einzelwillen aus. Die Leitidee der Entwicklung der Menschen im einzelnen und ganzen ist das Interesse; es bestimmt nach den schwankenden Bedürfnissen und Lebensbedingungen in verschiedener Erscheinungsweise den Einzel- und Sozialwillen und dadurch den Zeitgeist. Innerhalb des Zeitgeistes kommen nun die verschiedenen Interessen in verschiedener Stärke zum Ausdruck und kämpfen mit einander um die Herrschaft; das Gemeinsame der Interessen, das in diesem Kampfe zur Erscheinung kommt und dem Zeitgeist den Charakter gibt, bildet die Welt- und Lebensanschauung einer Zeit. Wie der Einzelwille, so streben auch die sozialen Verbände nach Befriedigung der Interessen; auch hier kommt das Gemeinsame derselben im Zeitgeist, in der herrschenden Welt- und Lebensanschauung zum Ausdruck. Sie untereinander kämpfen wieder um Befriedigung ihrer Interessen und geben durch das Gemeinsame dann dem Zeitgeiste den eigentlichen Charakter. Betrachten wir von diesem Gesichtspunkte aus die Entwicklung des menschlichen Kulturlebens, so sehen wir bald das eine, bald das andere Interesse oder bald die eine bald die andere Interessengruppe vorherrschen; die realistischen, realidealistischen und idealistischen Phasen lösen sich einander ab, und als Übergangsstufen finden wir den Skepticismus, den Materialismus, Rationalismus und Mysticismus. Aber auch im Zeitgeiste verschwindet die Einzelpersönlichkeit nicht; sie kommt vielmehr gerade in ihr erst zur vollen Erscheinung. Einzelne Individuen schöpfen aus dem Zeitgeist ihre Ideen, verarbeiten sie in selbständiger Weise und konzentrieren sie dann selbstbewufst und energisch auf ganz bestimmte Ziele;

das sind die führenden Geister, welche dem Zeitgeist zu thatkräftiger Sammlung und sicherem Zielbewufstsein verhelfen und Wegweiser für die Zeitgenossen sind. Solcher Individuen gibt es nur wenige: »es sind das diejenigen, welche als Marktsteine der Menschheitsentwicklung von der Geschichte den künftigen Geschlechtern überliefert werden und die wir als Genies bezeichnen. Aber auch bei ihnen dürfen wir nicht vergessen, dafs die Grundlage ihres geistigen Seins ererbte Dispositionen bilden, und dafs ihre Anlagen sich nur innerhalb der Gesellschaft und mit Hilfe der ihr zu Gebot stehenden Mitteln ausbilden konnten, ferner dafs in ihnen nur das ganz besonders klar und bestimmt zu Tage tritt, was mehr oder weniger unklar und verschwommen die ganze Zeit bewegt.« (Bergemann). Es gibt aber auch, wie bei den Individuen, gewisse Volkscharaktere oder Volkstemperamente, die unter Umständen Erzeuger verschiedener Volkstypen werden; infolgedessen erhält die ganze materielle und geistige Entwicklung des Volkes einen bestimmten Charakter, der allerdings bei seiner Entwicklung wesentlich mitbestimmt wird durch die Natur des Landes und den Völkern, mit denen das betreffende Volk in geschichtliche Beziehungen tritt. Volkscharakter und Individualcharakter der führenden Geister wirken neben dem Zeitgeist (Volksgeist) bestimmend mit auf die Entwicklung der materiellen und geistigen Kultur eines Volkes; beide in innigster Wechselbeziehung mit einander erzeugen sie und bestimmen wieder den Zeitgeist. »Die Natur will unleugbar mehrere Völker neben einander auf der gemeinsamen Erde; die unendliche Fülle des Geistes, die sich im Leben entfalten soll, kann sich nur entfalten in vielen und verschiedenen Weisen und Eigentümlichkeiten. Nun ist freilich in allen Völkern ein und dasselbe Leben. Alle bestehen aus Menschen, und alle Menschen sind Glieder der Menschheit; nun ist es freilich derselbe Geist, der sich zu offenbaren ringt, hier wie dort; es ist das Streben nach Kultur und Menschlichkeit, nach voller Entwicklung aller inwohnenden Kraft, welches zieht und treibt. Aber dieser Geist, dieses allgemeine Leben zeigt sich in jedem Volk und kann sich nur zeigen auf eine eigentümliche Weise; das Leben bekommt einen bestimmten individuellen Charakter, den es nur in diesem Volke hat und haben mufs, und in der Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit

dieser Charaktere enthüllt sich eben der Reichtum des Lebens. Alle Offenbarungen des Geistes, die wahrhaftig in diesem einen Volke sich entwickeln, haben durchaus einen eigentümlichen Stempel, den sie sonst nirgends haben und nirgends, bei keinem Volke, haben können. So wie die Sprache eine bestimmte Eigentümlichkeit erhalten hat, so trägt auch, wiewohl nicht jedem ebenso vernehmbar, die Staatsverfassung und das Recht, die Sittlichkeit und die Religion, die Wissenschaft und die Kunst einen eigentümlichen Stempel, der diesem Volke angehört. Was nicht diesen Stempel trägt, was dem Volke von aufsen zugebracht wird, das kann nur Leben und Kraft gewinnen, wenn es dem Volk als Nahrung dient, wenn es umgesetzt wird und sich auflöset in die Eigentümlichkeit; ohne diese Auflösung kann es nur bestehen durch den Untergang des Volkes. Darum mufs das erste Streben eines jeden Volkes sein, seine Selbständigkeit zu erhalten, frei und unabhängig zu bleiben von der Herrschaft jedes andern Volkes, um sich die freie Entwickelung in seinem eigentümlichen Charakter möglich zu erhalten, um zu verhüten, dafs nicht ein fremdes Volk ihm eines fremden Lebens fremden Sinn aufzwinge. Die freie Selbständigkeit ist nicht das höchste Ziel, welches erstrebt wird, aber das notwendige Mittel, ohne welches kein Volk sein Ziel, die Entfaltung seiner Eigentümlichkeit, erreichen kann.« (Luden).

(Dr. Achelis, Moderne Völkerkunde. Dr. Achelis, Soziologie. Dr. Helmolt, Weltgeschichte I. Dr. Woltmann, Die Darwinsche Theorie und der Sozialismus. Werner, Die Menschheit, Gedanken über ihre religiöse, kulturelle und ethische Entwicklung. Tylor-Siebert, Einleitung in das Studium der Anthropologie und Civilisation. Woltmann, System des moralischen Bewufstseins. Unold, Grundlegung für eine moderne praktisch-ethische Lebensanschauung. Kidd, Soziale Evolution. Söderblom, die Religion und die soziale Entwicklung. Wenzel, Gemeinschaft und Persönlichkeit. Cistiatowski, Gesellschaft nnd Einzelwesen.)

Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht.

Ein kurzer geschichtlicher Abrifs von **Johann Bengel**.

(Schlufs).

Während die bis hier angezogenen Quellenbücher die Weltgeschichte oder die deutsche Geschichte berücksichtigten, wurden nun auch solche für die Stammes- oder Territorialgeschichte bearbeitet. Der Reihe nach erschienen folgende Qnellenbücher: Schober, »Quellenbuch zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie.« 2 Bde. (Wien, 1886/87); Oechsli, »Quellenbuch zur Schweizergeschichte« (Zürich 1886); Arras, »Bilder aus der sächsischen Geschichte. Für Schule und Haus« (Leipzig, 1889); Zurbonsen, »Quellenbuch zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte« (Berlin, 1889). Der Verfasser wandelt ganz in den Bahnen Schillings, er berücksichtigt vorwiegend die politische Geschichte, denn »Kulturgeschichtliches läfst sich bei dem Werden und Wachsen des Staates aus verschieden gearbeiteten Teilen nur in grofser Beschränkung geben«. Endlich ist noch zu erwähnen: Prinz, »Quellenbuch zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte« (I. Band von den ältesten Zeiten bis Joachim I. Freiburg, 1892). Dasselbe ist vornehmlich für den Geschichtsunterricht an Seminaren bestimmt. Eine Fortsetzung des Werkes ist bis jetzt noch nicht erschienen.

* * *

Alle bisher angeführten Bestrebungen zur Benutzung der Quellen beim Geschichtsunterricht hatten dabei nur die höheren, die fremdsprachigen Schulen im Auge. Sie fanden aber auch Eingang in die Volksschulen und in die Anstalten, wo die Volksschullehrer ihre Ausbildung erhalten, in die Seminare. Was zunächst die Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht an Seminaren betrifft, so erhob sich hierfür erst in den siebenziger Jahren eine Stimme. Es war Schulrat K. Fr. Eberhardt mit seiner Schrift: »Zur Methode und Technik des Geschichtsunterrichts auf Seminaren« (Eisenach 1874). Als Aufgabe des Geschichtsunterrichts auf Seminaren stellt er fest, 1., dafs dem angehenden Lehrer das nötige geschichtliche Material

vermittelt, 2. dafs er angeleitet werde, dieses geschichtliche Material in populärer und kindlicher Weise den Schülern zu vermitteln. Um diese letztere Forderung zu erfüllen, ist ihm ein Zurückgehen auf die Quellen unerläfslich. »Wenn es gilt, uns von den abstrakten Gemeinheiten unserer Sprechweisen loszumachen, wem sollte das besser gelingen als Vater Herodot? Und wollen wir eine treuherzig kindliche Erzählungsweise kennen lernen, so können wir das sicher besser bei Einhard, Thegan, Widukind lernen, als in irgend einem Geschichtswerke über Karl d. Gr., Ludwig den Frommen und Otto d. Gr. Hier können Lehrer und Schüler gleichzeitig in die Schule gehen. Es kommt nur darauf an, die nötigen Veranstaltungen zu treffen. (S. 8)«.

Bald darauf erschien auch das erste praktische Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht an Lehrerseminaren auf Grund der Quellenbenutzung. Im Jahre 1877 gaben nämlich der Seminardirektor G. Schumann und der Seminarlehrer W. Heinze ein »Lehrbuch der deutschen Geschichte für Seminare und höhere Lehranstalten« (Hannover 1877) heraus, das »zur Belebung des Geschichtsunterrichts mit einer Auswahl von Geschichtsbildern aus den Quellenschriften versehen« war. Von der Kritik wurde es als der erste praktische Versuch bezeichnet, die Quellenstücke selbst im Unterrichte des Seminars zur rechten Würdigung zu bringen und die ganze deutsche Geschichte mit Quellenstücken zu belegen. So urteilte namentlich A. Richter in Kehrs Geschichte der Methodik (Gotha, 1877, I. Bd., S. 211). Ferner lag ein Vorzug dieser neuen Geschichte vor anderen darin, dafs sie bis zur Gegenwart das Quellenmaterial fortführte, was bis dahin noch nicht geschehen war, wenngleich namentlich für das 19. Jahrhundert die Quellen nur spärlich flossen. Heinze hat es neuerdings allein unternommen, ein eigentliches Quellenbuch herauszugeben, das den Titel führt: »Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte« (Hannover 1895); es ist nach den gleichen Grundsätzen bearbeitet, wie das »Lehrbuch der deutschen Geschichte«.

Eine ganz eigenartige Stellung unter den Männern, die die Quellen beim Geschichtsunterricht berücksichtigt wissen wollen, nimmt Seminarlehrer E. Blume in Köthen ein. Nicht Quellen**stücke**, sondern nur Quellen**sätze** fordert er für den

Unterricht. Zuerst trat Blume mit seiner Ansicht hervor in seiner Programmarbeit: »Zur Methodik des Geschichtsunterrichts auf Seminaren« (Köthen 1881).

Wie aus Quellensätzen Unterrichtsergebnisse herausgearbeitet werden, zeigt Blume an einem Beispiele in einem Aufsatze, den er im folgenden Jahre in den »Pädagogischen Studien« von Rein (1883, 3. Heft) veröffentlichte. Bald darauf erschien sein praktisches Hauptwerk: »Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes«, 3 Bde. (Köthen 1873—1891). Es war ein äufserst mühsames Werk, »die Frucht jahrelanger Arbeit, mühsam deswegen, weil die Sätze aus Gesetzen, Registern, Grundbüchern, Urkunden, Briefen, Schriftstellern zusammen gelesen werden mufsten«. Leider hat dieser Fleifs den Beifall der Schulwelt nicht gefunden; unter anderen sagte A. Richter von diesem Werk: »Blume will ein Geschichtswerk von lauter Miniaturmosaiksteinchen zusammensetzen. Aber bei dem Bau, den der Geschichtsunterricht aufrichten will, wird es ratsam erscheinen, statt der Splitter lieber Balken zu verwenden«.

Von sehr grofsem Einflufs auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichts auf Seminaren, wenigstens soweit die preufsischen dabei in Betracht kommen, war der kaiserliche Erlafs vom 1. Mai 1889 und das vom preufsischen Staatsministerium 1890 herausgegebene sog. »Ergänzungsheft zum Seminarlesebuche«, welches an allen Seminaren fortan dem Unterricht in der Geschichte zu Grunde gelegt wurde. Die Lesestücke desselben sind zum gröfsten Teile Meisterwerken der deutschen Geschichtsschreiber entnommen, die Regenten selbst sind in Erlassen, Briefen und andern Kundgebungen redend eingeführt, die bezeichnenden Aussprüche der Hohenzollern und die allgemein bekannten sog. Hohenzollernsprüche sind aufgenommen. Diese gesperrt gedruckten Stellen sagen schon allein, welche Stütze und Hilfe die Förderung der Quellenbenutzung an dem »Ergänzungsheft« gefunden hat. Es kann mit gutem Recht ein Quellenbuch zur preufsischen Geschichte genannt werden, dessen Gebrauch den Seminaren vorgeschrieben ist.

* * *

Es leuchtet ein, dafs die Gestaltung des Geschichtsunterrichts im Seminar auch nicht ohne Einflufs und Wirkung auf den der

Volksschule bleiben konnte, und dafs irgend eine methodische Forderung für den Unterricht in ersteren Anstalten bewufst oder unbewufst auch auf das Gebiet der letzteren hinüberspielte. Alle genannten Schulmänner, die die Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht in Seminaren forderten, verlangten darum dasselbe auch mehr oder weniger nachdrücklich für die Volksschule. Neben ihnen aber giebt es auch eine stattliche Reihe von Schulmänner, die sich nur allein mit dem Geschichtsunterricht der Volksschule befafsten und eine Reihe von theoretischen und praktischen Werken zur Frage der Quellenbenutzung in der Volksschule schufen.

Der erste, der Quellenlektüre auch für die Volksschule forderte, war der Seminardirektor F. Stiehl, späterer preufsischer Ministerialrat und Verfasser der »Preufsischen Regulative«. Seine Schrift »Der vaterländische Geschichtsunterricht in unsern Elementarschulen« (Koblenz 1842), in der man noch immer gern liest, widmet der Quellenlektüre zwar keine gröfsere Ausführung; nur flüchtige, kurze Hinweise finden sich dort. »Ich verstehe, sagt Stiehl, unter dem Unterrichte in der vaterländischen Geschichte nicht eine blofse, oft dürre Aufzählung und Schilderung der Regenten, der Kriege, der Ländererwerbungen etc., sondern ein Hineinversetzen in die Volkszustände durch Mitteilung der geschichtlichen Thatsachen, bedeutender vaterländischer Dokumente und der tüchtigsten Vaterlandslieder« (Seite 11). Im zweiten Teile seiner Schrift klagt Stiehl, dafs der Geschichtsunterricht in den Schulen arg darniederliege und sagt zum Schlusse: »Die Schulen haben sich nicht der Kraft bemeistert, die für sie in unsern so bedeutenden und schätzbaren nationalen Dokumenten liegt. Denn wo sind die Kinder, die des Königs Aufruf »An mein Volk«, des Königs »Letzten Willen« etc. mit fester, entschiedener Stimme vortragen könnten; wo sind die Schullehrer, die es unternähmen, in solchen Dokumenten die Anschauung einer ganzen Zeit und des Vaterlandes Lage in ihr den Schülern aufzuschliefsen?« (Seite 21.)

Stiehl glaubt, dafs der Grund und die Ursache für diese Vernachlässigungen in dem Fehlen geeigneter Hilfsmittel sowohl für die Hand des Schülers als des Lehrers zu suchen sei. Darum giebt er am Schlusse seiner Schrift der Hoffnung Ausdruck, »dafs uns bald eine Sammlung nnserer vaterländischen

Dokumente werde, die auch in der Kinder und des Volkes Hand gehöre« (Seite 55).

Zwar fanden Stiehls Bestrebungen an Prange im »ersten pädagogischen Jahresberichte 1846«, herausgegeben von Nacke, einen begeisterten Lobredner, aber volle dreifsig Jahre vergingen, ehe wieder ein Schulmann die Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht in der Volksschule empfahl. Es war dies K. Fr. Eberhardt in seinen zwei methodischen Schriften: »Zur Methodik und Technik des Geschichtsunterrichts auf Seminaren« (Eisenach 1874) und »Über Geschichtsunterricht« in den pädagogischen Studien (1876, 4. Heft). Aus dieser letztern Schrift sei folgende Stelle ausgehoben: »Die Sprache der Quellen ist im allgemeinen die Sprache der Kinder im besten Sinne des Wortes. Mag das Archäisierende der Sprache im Anfange etwas Ungewohntes sein, nur Mangel an Verständnis wird die Sprache der Bibel und des Herodot für Kinder zu hochliegend in dem Sinne finden, dafs Kinder nicht zu ihr hinaufreichen könnten. Jedenfalls ist die den Gebildeten geläufige abstrakte Sprachweise weiter von dem kindlichen Sprach- und Denkkreise entfernt, als die Sprache kindlicher Zeiten und Anschauungen. In diese Sprachweise, die der Jüngling durch wissenschaftlichen Unterricht, durch Lektüre und deutsche Arbeiten verlernt, führen die Quellen wieder ein und befähigen dadurch den jungen Mann, konkret und populär und gleichzeitig edel sich auszudrücken. Das empfohlene Verfahren ist also eine geeignete Vorbereitung zur Erlangung einer edlen populären Darstellungsweise, deren Aneignung notwendige Voraussetzung für eine gesegnete Wirksamkeit in der Schule überhaupt, besonders aber im Geschichtsunterricht ist. Die beste und naheliegendste Vorschule für diese bekanntlich nicht leichte Aufgabe sind aber eben die naiven Geschichtsschreiber. Erscheint also irgendwo das oben bezeichnete Verfahren geboten, so ist es in der Volksschule. Populäre würdige Erzählungen von seiten des Lehrers, Wiederholungen auf Grund eines in diesem Sinne abgefafsten Lehrbuches würden nach mehrfachen Richtungen hin Früchte zeitigen, die wir jetzt noch teilweise entbehren müssen« (S. 26).

Ein noch wärmerer Vertreter der Quellenbenutzung beim Volksschulunterricht als Eberhardt erstand in jener Zeit

dieser methodischen Frage in Ferdinand Krieger. Er ist der Verfasser zweier Werke, die grofses Lob der Kritik gefunden haben: »Der Geschichtsunterricht« (Nürnberg 1876) und »Methodik des Geschichtsunterrichts« München 1886). Während Krieger in der zweiten Schrift nur kurz über die Benutzung der Quellen beim Geschichtsunterrichte handelt (S. 51 und 52), spricht er sich in der ersten Schrift weitläufiger aus (S. 153—157).

Als Geschichtsquellen, aus denen der Geschichtslehrer an Volksschulen schöpfen kann, nennt Krieger: Für die ältesten Zeiten die »Germania« des Tacitus; für die Kenntnis des fränkischen Reiches die »Zehn Bücher fränkischer Geschichte« von Gregor von Tours; für die karolingische Zeit Einhards »Leben Karls des Grofsen« und die »Geschichten über die Streitigkeiten Ludwig des Frommen« von Nithard; für die sächsischen Kaiser Widukinds »Geschichte der Sachsen«; für die salischen Kaiser Wipos »Leben Konrads II.«; für die Hohenstaufen Otto von Freisings »Leben Kaiser Friedrichs I.«; für die Folgezeit Proben aus den Meisterwerken unserer jetzigen deutschen Geschichtsschreibung.

Den tüchtigsten und geschicktesten Vertreter aber hat die Frage der Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht der Volksschule gefunden in Albert Richter. Schon 1872 hatte er sich mit diesem Gegenstande befafst in dem Aufsatze: »Über Geschichtsunterricht in der Volksschule« (Leipziger Blätter für Pädagogik. 1872, Seite 229 ff). Dann veröffentlichte er die methodische Schrift: »Quellen im Geschichtsunterricht« (Leipzig 1885), in der die Ansichten über die Quellenfrage so anschaulich und lichtvoll, so gründlich und erschöpfend behandelt wurden, wie dies weder vor ihm noch nach ihm geschehen ist. Der Inhalt ist kurz folgender: Geschichtliches. Begriff der Quellen. Welche Quellenstücke empfehlen sich für die Volksschule? Nutzen der Quellenbenutzung. Warum soll den Schülern ein Quellenbuch in die Hand gegeben werden? Umänderung der Quellenstücke. Unterrichtliche Verwendung derselben. Diese methodische Schrift Richters war eigentlich ein Begleitwort zu seinem gleichzeitig erschienenen »Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Ge-

schichte« (Leipzig 1885), dem ersten Quellenbuch für die Volksschule, welches Muster und Vorbild für alle später erschienenen geworden ist.

Richters Quellenbuch fand vielfache Einführung, doch war der hohe Preis von 3 Mk. seiner Verbreitung nicht besonders günstig. Dieses tadelte z. B. H. Liebeskind in seiner Schrift: »Über die Benutzung von Quellen im Geschichtsunterricht« (Jena 1891), übrigens eine Schrift, die wenig selbständige und eigene Gedanken enthält. Darum erschienen denn auch bald billigere Quellenbücher für die Volksschule, so das »Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen« von A. Rude (Langensalza 1895, Preis 1,60 M.) und das »Quellenlesebuch« von J. Schiffels (Paderborn 1899, Preis 1,80 M.). Ersteres Buch hatte einen theoretischen Vorgänger in der Schrift Rudes: »Quellen im Geschichtsunterricht« (Gotha 1892), die recht gesunde Ansichten über Quellenbenutzung in der Volksschule aussprach.

Dafs auch die Herbartsche Schule sich grofse Verdienste um die theoretische und praktische Ausgestaltung der Frage bez. der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht der Volksschule erworben hat, kann nicht Wunder nehmen, wenn man bedenkt, dafs diese Frage überhaupt ihren Ausgang von Herbart genommen hat. Zunächst ist T. Ziller zu nennen mit seinen zahlreichen Schriften über Geschichtsunterricht, die er im »Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik« veröffentlichte.

Während Zillers Bestrebungen vorzugsweise theoretischer Art sind, ist ein anderes theoretisch-praktisches Werk der Herbartschen Schule von gröfster Bedeutung für die Entwickelung und Förderung unserer Frage geworden. Es sind dies die sog. »Acht Schuljahre«, oder »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen«, 8 Teile (Dresden 1880) von Rein-Pickel-Scheller. Die Ansichten und Forderungen dieser Schulmänner können am besten aus dem »Fünften Schuljahr« geschöpft werden.

An weitern praktisch ausgeführten Präparationen, gröfstenteils der Herbartschen Schule angehörend seien genannt: »Präparationen zur deutschen Geschichte« von Staude und Göpfert (Dresden 1892. 3 Teile) mit einem für die Hand

des Schülers bestimmten »Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht«, das nur Quellenstücke enthält. Ferner erschienen »Einige Präparationen zu profangeschichtlichen Quellenstoffen« von Wohlrabe, Rein und Wülknitz (Gotha 1887). Es sind nur drei Quellenstücke nach Herbartscher Methode schulgemäfs behandelt, als Schlufs ist dann eine »theoretische Begründung« von Wohlrabe beigefügt. Weiter seien noch kurz angeführt: Seidel, »Vollständige Präparationen für den Geschichtsunterricht in Volkschulen«. 2 Teile. (Langensalza 1892.) — Herrmann und Krell, »Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen«. (Dresden 1889). — Frick und Richter, »Lehrproben und Lehrgänge«. (Halle). — Kornrumpf, »Methodisches Handbuch für den Geschichtsunterricht«. 5 Teile. (Leipzig 1893.) Hübner, »Handbuch der deutschen Geschichte. Ausgeführte Lektionen«. (Breslau.) — Rofsbach, »Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte«. (Neuwied.) — Fritzsche, »Deutsche Geschichte in der Volksschule«. 2 Teile. (Altenburg 1893). — »Schrödels Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht« (Halle 1892. 2 Ausgaben A und B).

* * *

Wer sich über die Frage der Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht eingehender unterrichten will, als dies mit Hilfe des vorstehenden gedrängten und meist nur registrierenden Abrisses geschehen kann, findet das gesamte Material in dem 53. Heft der »Pädagogischen Zeit- und Streitfragen.«

Welche Förderung haben Schule und Lehrerstand Preussens durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ erfahren?

Von Rektor Danziger in Königsberg in Preufsen.

(Schlufs).

Eine weitere wichtige Förderung, welche die Allg. Best. bewirkt haben, liegt auf dem Gebiete der Lehrerbildung, sowohl der Vorbildung für das Seminar, als auch der beruflichen Ausbildung in demselben. Ja, man kann sagen, dafs dabei eine

vollständige Neugestaltung geschaffen wurde, wie sie bei der hohen Wichtigkeit der Lehrerarbeit notwendig war. Während die Regulative dem Grundsatz huldigten, daſs der Lehrer nur so viel Wissen zu haben brauche, als er in der Volksschule lehre, daſs also die Seminarbildung für den Volksschulunterricht zustutzen müsse, schoben die Allg. Best. diesen Grundsatz gründlich beiseite und forderten nicht nur eine bei weitem tiefere allgemeine Bildung, sondern auch eine bessere praktische Vorbildung. Damit stimmten sie ganz dem Worte Schleiermachers zu, daſs der Lehrer ein gröſseres Wissen und eine gröſsere Lehrfähigkeit haben müsse, als er wirklich zu leisten habe. »Der Volksschullehrer muſs der entwickeltste und gebildetste Mann sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Der Überschuſs seiner Kräfte ist es gerade, den der Volksschullehrer in seiner Gewalt haben muſs, damit er das Fortschrittsmaſs einer Generation übersehen und die Fortschreitung fördern kann«.

Darum wandten die Allg. Best. schon der Vorbildung für das Seminar ihre volle Aufmerksamkeit zu. Der dritte Teil derselben umfaſst daher »die Vorschriften über die Aufnahme-Prüfung an den Kgl. Schullehrerseminaren«. In diesen wurden ganz bedeutend erhöhte Anforderungen an die Präparanden gestellt. Doch sollte dabei in der Übergangszeit »nicht sogleich mit aller Strenge« vorgegangen werden. Während die Regulative viele Präparanden-Anstalten aufhoben und die Vorbildung der Seminaristen der freien Thätigkeit der Geistlichen und Lehrer überlieſsen, sollten wieder Anstalten, wenn irgend thunlich mit aufsteigenden Klassen, eingerichtet werden; dazu sollte auch der freiwilligen Vorbereitung gröſsere Unterstützung zu teil werden. »Überall ist der Präparandenbildung eine erhöhte Thätigkeit zuzuwenden. Es ist Sorge zu tragen, daſs sich die Anstalten nicht auf eine äuſserliche Herbeischaffung und Aneignung des bei der Aufnahmeprüfung geforderten Wissensstoffes beschränken. Unbefähigte Schüler, deren Aufnahme ins Seminar nicht zu erhoffen ist, sind frühzeitig zu entlassen. Zum Helferdienste in der Schule sollen die Präparanden nur im mäſsigsten Umfange herangezogen werden. Auch ist anzustreben, daſs dieselben ihre Bildungszeit ununterbrochen zu Ende führen und nicht veranlaſst werden, erledigte Schulstellen interimistisch zu versehen. In den Lehrplan kann der fakultative Unterricht in einer fremden

Sprache aufgenommen werden; dagegen ist auf Pädagogik, Schulkunde oder Schulpraxis keine Rücksicht zu nehmen«. So sollte zuerst ein gewisser Fonds von Wissen erreicht sein, ehe die eigentliche Berufsbildung begann. Wenn wir dazu noch bedenken, daſs in Religion der Memorierstoff vermindert, in Geschichte auch die Kenntnis der alten Geschichte, in Rechnen die Operationen mit Dezimalbrüchen, in Naturkunde Kenntnis der Chemie etc. gefordert, dazu überall auf das Verständnis der Stoffe besonderes Gewicht gelegt wurde, so waren die Ziele und Aufgaben der Präparanden-Bildung bedeutend höhere. Damit zeigten die Allg. Best., daſs sie einen groſsen Fortschritt gegen die Regulative erstrebten und der elenden Präparandenbildung ein Ende machen wollten. Damit haben sie eine Förderung nicht nur der Schule, sondern vor allem des Lehrerstandes bewirkt.

Sechsundzwanzig Jahre sind seit ihrem Erlaſs verflossen, und es ist deshalb ganz natürlich, daſs bei der fortschreitenden Entwickelung auch eine Reform der Vorbildung für das Seminar gewünscht wird. Um im Seminar Zeit für eine bessere berufliche Vorbildung zu gewinnen, soll, so wünschen viele, ob mit Recht oder Unrecht, sei dahingestellt — die Absolvierung einer siebenstufigen Realschule für den Eintritt ins Seminar gefordert werden. Damit würde eine noch bessere wissenschaftliche Vorbildung, ein breiterer Untergrund geschaffen werden, und die Seminarien könnten mehr zu Fachschulen werden, die nur noch eine Vertiefung des Wissens zu erstreben hätten. Bis dieses Ziel aber erreicht ist, wird noch gute Zeit vergehen, und es wäre schon viel gewonnen, wenn das erreicht würde, daſs der Lehrplan der Seminare sich auf dem der Präparanden-Anstalten aufbauen würde; zwar ist hier in dem »Entwurf eines Lehrplans für die Präparanden-Anstalten«, der anfangs der neunziger Jahre bekannt gegeben wurde, ein kleiner Schritt gethan, indem einzelne Kapitel des Präparanden-Unterrichts im Seminar nicht mehr behandelt werden sollen; doch zunächst ist dieses nur ein »Entwurf«, nach dem sich viele richten, und so wird es bis zur vollständigen Durchführung des Gedankens wohl noch lange hin sein. Mag nun einst die eine oder andere Art der Reform durchgeführt werden, freuen wir uns bis dahin der Fortschritte, die die Allg. Best. auch so schon durch die getroffenen Anordnungen über das Präparandenwesen gezeitigt haben.

Zur Hebung des Lehrerstandes trugen sodann die Bestimmungen über die »Lehrordnung und den Lehrplan für die Kgl. Schullehrerseminare«, welche den 4. Teil der Allg. Best. bilden, wesentlich bei; sie sind von der tiefgehendsten Bedeutung gewesen. Der Lehrer sollte nicht nur dazu da sein, das vorgeschriebene Pensum in die Köpfe der Kinder zu pauken, vielmehr sollte er befähigt werden, in geist- und gemütbildender Weise den Unterricht zu erteilen. Darum wurde durch die Allg. Best. sein Wissenskreis bedeutend erweitert. Allerdings lag ja auch der Krebsschaden der Regulative in der Lehrerbildung; schon weniger tief einschneidende Bestimmungen wären also von allen Lehrern mit Freuden entgegengenommen worden; schon durch geringere Anforderungen hätten Falk und Schneider sich Dank erworben. Aber die hier getroffenen Bestimmungen übertrafen alles Erwarten, räumten veraltete, keinen befriedigende Anordnungen weg und schafften in den Seminarien bei Lehrenden und Lernenden ein frisches, fröhliches Streben, zumal sie hohe Anforderungen stellten. Die Pädagogik war in den Regulativen arg vernachlässigt; hier erhielt sie ihren rechten Platz. Von der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts war in den Regulativen so gut wie nichts; hier eine möglichst zusammenhängende, von den ältesten Zeiten beginnende Geschichte, dazu allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre im Zusammenhang mit Psychologie und Logik, endlich spezielle Methodik in jedem einzelnen Unterrichtszweige, dazu die Einrichtung der Übungsschule, einer dreiklassigen und einer einklassigen, um die Lehreraspiranten auch sogleich praktisch für ihren Beruf auszurüsten. Die deutschen Klassiker durften hinfort an der Bildung des Lehrers mitwirken: ja die im Seminar zu behandelnden Lesestoffe sollten »vorzugsweise« aus den Klassikern genommen werden. Der Unterricht in Geschichte sollte auch die Weltgeschichte, der Rechenunterricht aufser den bürgerlichen Rechnungsarten auch die Quadrat- und Kubikwurzeln, die Proportionen, die Potenzen und Wurzeln, die Gleichungen ersten und zweiten Grades, bei vorzüglichen Leistungen sogar die Logarithmen, die geometrischen und arithmetischen Reihen, sowie die Rentenrechnung berücksichtigen. Und wieviel gerade in der Naturkunde und Raumlehre dazukam, ist staunenswert. Dazu kam der fakultative Unterricht

in einer fremden Sprache, um auch so die Möglichkeit zu gewähren, die Sprachkenntnisse zu vertiefen. Darum sollte auch die Seminarbildung drei Jahre umfassen. Die für die Hand der Seminarlehrer, sowie für die Seminaristen bestimmten Bibliotheken wurden vervollständigt. Wahrlich, der Seminarunterricht wurde in wesentlichen Punkten geändert und zeitgemäfs umgestaltet. Darum haben die Allg. Best. auch in diesem Punkte segensreich gewirkt und einen grofsen Fortschritt geschaffen, der unbedingt anerkannt werden mufs. Es hat nicht an Männern gefehlt, welche die Lehrerbildung im Laufe der Zeit sehr hoch schätzen lernten und sie fast der bei der Abiturientenprüfung geforderten Bildung gleich stellten, indem sie nachwiesen, dafs die Seminaristen in Deutsch, Religion, Geographie, Geschichte und Naturbeschreibung nicht weniger, in Mathematik, Physik und Chemie Annäherndes leisten als die Abiturienten der höheren Schulen. (Dr. Hirt, Bildung des Volksschullehrerstandes). Die Zahl derjenigen, die das Lehrerbildungswesen nur vom Hörensagen kennen und trotzdem über die geringe Bildung der Lehrer sprechen, wird daher mit der Zeit immer geringer. Und fürwahr, die Lehrerbildung hat seit 1872 gewaltige Fortschritte gemacht!

Und wenn jetzt, nachdem sie 26 Jahre zu Recht bestehen, wiederum Wünsche bezüglich einer Reform der Lehrerbildung laut werden, so ist das nicht etwa ein Vorwurf gegen die Allg. Best. Ihr Verdienst steht felsenfest; aber die Zeiten ändern sich (»*Tempora mutantur*«, so lautet auch das Motto zu dieser Arbeit, dessen Berechtignng wohl zur Genüge aus den Ausführungen dieser Arbeit zu erkennen ist). Jede Zeit stellt andere Anforderungen; und es ist nur natürlich, dafs auch die Allg. Best. in kürzerer oder längerer Zeit wiederum durch neuere Bestimmungen, die den veränderten Zeitverhältnissen Rechnung tragen werden, werden ersetzt werden. Der Fehler, an dem unsere Seminare kranken, ist entschieden die Überbürdung; diese liegt wie ein Stein, ein Alp auf ihnen mehr noch, als auf allen andern Schulen. Gewifs ist das nicht die Schuld der Allg. Best.; aber die fortschreitende Entwickelung der Zeit, der beschleunigte Kulturdrang bewirken es. Daher wünscht man einen Teil der wissenschaftlichen Bildung abzugeben an die Vorbildungsanstalten und verlangt als solche, wie oben erwähnt, die siebenstufige

Realschule. Das Seminar soll mehr und mehr Fachschule, die Seminarbildung mehr Fachbildung werden, die auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen soll. Die Lehrer sollen nach gutem Besuch des Seminars das Recht haben, auf der Universität zu studieren. Daſs solche Wünsche aber überhaupt ausgesprochen werden können, daſs der Lehrerstand solche Rechte verlangt, ist mit ein Verdienst der Allg. Best., die durch die gesteigerten Anforderungen an die Seminarbildung wesentlich den Lehrerstand und damit auch das Wohl der Schule gefördert haben.

Die letzte der fünf Abteilungen der Allg. Best. behandelt das Lehrerprüfungswesen und führt den Titel: »Prüfungsordnung für Volksschullehrer, Lehrer an Mittelschulen und Rektoren.« Hier wurde besonders den schon im Amte stehenden Lehrern etwas geboten, gab sie ihnen doch einen Sporn für das Weiterstreben. Nun erhielten auch die seminarisch gebildeten Lehrer die Aussicht, in leitende Stellungen als Rektoren, Vorsteher von öffentlichen Präparandenanstalten, ja als Seminardirektoren einzurücken. Die Einrichtung der »Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung« für Volksschullehrer war etwas ganz Neues, das allgemein mit gröſster Freude begrüſst wurde. Bisher war den Volksschullehrern die Ablegung weiterer Prüfungen so gut wie unmöglich gemacht. Durch einen Erlaſs des Kultusministers vom 29. März 1827 waren zu der Prüfung für ein Lehramt an Bürgerschulen oder für ein Rektorat nur »Litteraten« zuzulassen; erst durch Verfügung des Ministers vom 18. September 1842 durften auch »Illitteraten« zu diesen Prüfungen zugelassen werden, jedoch nur, wenn das Provinzial-Schulkollegium es diesen gestattete und es seinerseits wieder vorher die spezielle Erlaubnis des Kultusministers eingeholt hatte. Der Lehrer, der ein solches Examen gemacht hatte, stand damals in groſsem Ansehen sowohl bei den Behörden und beim Volke, als auch bei den Lehrern. Durch diese Verordnungen war es gekommen, daſs vor 1872 in fast allen städtischen Volksschulen mit der Leitung derselben Theologen oder auch Philologen, die aus verschiedenen Gründen an höheren Schulen nicht untergekommen waren, betraut waren. Gewiſs war auch den Volksschullehrern Fort- und Weiterbildung amtlich dringend empfohlen; aber durfte man sich wundern, wenn dieses, zumal bei den schlechten Einkommens-

verhältnissen, die auf Nebenerwerb hinwiesen, verhältnismäfsig wenige Lehrer thaten? Für ihre Strebsamkeit, für ihre Pflichttreue im Amte, für ihren Fleifs bei der Vorbereitung hatten sie keinen anderen Lohn zu erwarten, als die Freude, die innere Befriedigung, die eben bei geistiger Arbeit und gröfserem Wissen oder bei treuer Pflichterfüllung von selbst kommt. Eine höhere Stufe sowohl in amtlichen, als auch in Gehaltsverhältnissen konnten sie — mit wenigen Ausnahmen — niemals erreichen. Das wurde anders mit der von Falk erlassenen neuen Prüfungsordnung. Jeder Volksschullehrer mufste nach seiner Entlassungsprüfung ein 2. Examen machen, das zum gröfsten Teil eine Wiederholung des ersten war, nur mit besonderer Betonung der Didaktik und Methodik. Ähnlich war es auch schon zur Zeit der Regulative gewesen, wenn wir von den Anforderungen absehen. Aber hatte er dieses bestanden, und konnte er sich über die ordnungsmäfsige Verwaltung des Lehramtes ausweisen, so wurde er ohne weiteres zur Mittelschullehrerprüfung zugelassen. Er konnte bei gutem Erfolge dann eine Anstellung als Lehrer an den Oberklassen der Mittelschulen oder höheren Mädchenschulen erhalten. Und gleicherweise bedurfte es auch nicht höherer Genehmigung, um zum Rektorexamen zugelassen zu werden. Vorbedingung war nur die vorher abgelegte Prüfung für Mittelschulen. Stellten somit die Allg. Best. nicht schöne Ziele in Aussicht?

So gaben die Allg. Best. einen grofsen Sporn für das Fortbildungsstreben der Lehrer. Jetzt war die Bahn nach oben frei; dem fleifsigen und strebsamen Lehrer war ein bestimmter Weg und ein erstrebenswertes Ziel gewiesen. Es erwachte ein Streben nach Weiterbildung im Lehrerstande, wie es seit 1848 nicht mehr gesehen worden war. Jetzt, da die Schranken gefallen waren, die bisher den Bildungsdrang der Lehrer aufgehalten hatten, kamen die im Lehrerstande schlummernden geistigen Kräfte erst recht zum Durchbruch. Dörpfeld erzählt, dafs selbst »im Schuldienst ergraute Männer die Mühe nicht scheuten und sich dem schwankenden Glücke einer Prüfung aussetzten«. Lehrervereine, Lehrerkollegien, gröfsere Städte schufen Fortbildungskurse oder wissenschaftliche Vorlesungen für Lehrer, und es ist bekannt, dafs nicht nur junge, sondern auch alte Lehrer sich daran beteiligten. Nicht alle besuchten

diese Kurse, um sich dem Examen zu unterwerfen, sondern viele nur, um nicht hinter den anderen zurückzustehen. Von dem beispiellosen Eifer für die Fortbildung erzählt Polack, der 1872 Rektor der Knaben- und Mädchen-Bürgerschule zu Nordhausen war, an der 20 Lehrkräfte wirkten, folgendes: »Welch ein Eifer, welch eine Willigkeit, welch eine Einmütigkeit, welch ein Opfermut, wenn es galt, Zeit, Kraft und Fleifs in den Dienst der Selbsttüchtigung und der Schularbeit zu stellen! Die kleinen Geister der Bequemlichkeit, Selbstsucht und Zwietracht schienen erdrückt in der Hingabe an ein höheres Ziel! Um dem Ganzen zu dienen und die rechte Arbeitsausrüstung zu gewinnen, richteten wir allerlei Studienkränzchen ein. Täglich nach dem Schulschlufs öffnete sich das Konferenzzimmer, um die Studienteilnehmer zu irgend einem Arbeitskränzchen einzulassen. Es gab ein pädagogisches, ein litterarisches, ein französisches und ein naturwissenschaftlich-mathematisches. Alle Teilnehmer rüsteten sich daheim und legten dann im »Kränzchen« die Früchte ihres häuslichen Fleifses in freiem Vortrage dar oder suchten sie in lebhaftem Denk- und Redewettkampfe tiefer zu begründen und sicherer zu fassen. Mit froher Erwartung begrüfsten und mit heiterer Befriedigung schlossen wir jede Zusammenkunft. Jahrelang hielt dieser Eifer an. Nicht wenige führte er durch ein glückliches Examen in leitende Stellungen, alle aber begeisterte und tüchtigte er für ihren Beruf und gab ihnen das Glücksgefühl inneren Wachstums.« (Rheinische Blätter. 71. Jahrgang. Heft V.) Und war es nicht vielerorts ähnlich?

In diesem Streben nach Weiterbildung lag zunächst der Fortschritt, den dieser Teil der Allg. Best. geschaffen hat. Ein anderer lag in dem erhöhten Standesbewufstsein und Standesansehen, in der gehobenen sozialen Stellung. Nach der neuen Prüfungsordnung mufsten Volksschullehrer und Litteraten, sei es, dafs diese sich ganz dem Volksschulwesen widmen wollten, sei es, dafs sie die Rektor- und Mittelschullehrerstellen nur als Durchgangsstationen betrachteten, auf derselben Prüfungsbank erscheinen, gleichwertig vor die neuen Prüfungskommissionen treten, und es ist eine bekannte Thatsache, dafs die Resultate durchaus nicht zu Ungunsten der Volksschullehrer ausgefallen sind. War schon in der Möglichkeit, dafs Akademiker und Volksschullehrer sich derselben Prüfung

unterziehen mufsten, eine erhöhte Anerkennung der Volksschullehrerbildung zu erkennen, so lag in den Resultaten der Prüfung erst recht eine solche. Und gewifs haben diese Prüfungen viel dazu beigetragen, dafs die Zahl derjenigen, die auf die Volksschullehrer und ihre Bildung verächtlich, ja mit Hohn und Spott herabsahen und herabsehen, immer geringer wird. Gerade hierin liegt eine wesentliche Förderung des Lehrerstandes durch die Allg. Best.

Aber es hat dieser Teil der Allg. Best. auch seine grofsen Gegner gehabt, seien es Gegner jeder Weiterbildung der Lehrer, seien es Lehrer ohne jeglichen Ehrgeiz nach höheren Leistungen. Sie behaupteten, dafs durch die geschaffenen Prüfungen die Lehrer dünkelhaft, sogenannte Streber und Stellenjäger werden würden. Ueber dem Studium von wissenschaftlichen Werken werde die treue Pflichterfüllung in der Schule vernachlässigt. Ein jeder glaube jetzt den Feldherrnstab in seinem Tornister zu haben, strebe nur nach besseren Stellen, nach gröfserem Gehalt. Der ganze Lehrerstand werde in sich gespalten und entzweit; der »Geprüfte« blicke vornehm herab auf den »Ungeprüften«. Doch zerfallen diese Angriffe in nichts. Zunächst ist das wunderbar, dafs eine erhöhte und vertiefte Bildung, die bei allen Ständen anerkannt wird, bei dem Lehrerstande schaden soll. Wer sich selbst tüchtigt, tiefere Bildung verschafft, wird auch tüchtiger für seine Alltagsarbeit, seinen täglichen Beruf. Die Arbeit bei der Fortbildung ist gerade ein geistiger Genufs und hält von leerem Zeitvertreib und rein irdischen Freuden und Lustbarkeiten ab. Das steht fest, dafs inneres Bildungsstreben die beste Vorbedingung für eine gedeihliche Berufsarbeit ist. Der zweite Vorwurf, Strebertum, Ehrgeiz und Stellenjägerei betreffend, ist ja in gewissem Sinne berechtigt. Denn ohne Zweifel sind der Volksschule anfangs nach 1872 manche tüchtige Lehrkräfte entzogen worden, indem sie zu Stellen an Mittelschulen oder höheren Mädchenschulen und zur Verwaltung von Rektoraten berufen wurden; zur Verwaltung von Stellen an Volksschulen oder auch zur Leitung derselben waren solche Examina nicht nötig. Aber es ist doch nicht anzunehmen, dafs alle die zu andern Schulen Übergetretenen nur äufsere Streber, von gewöhnlichem Ehrgeize beseelt gewesen sind. Abgesehen davon, dafs ein gewisses Streben nach Verbesserung in amtlicher

und materieller Beziehung ganz gewiss erlaubt ist, ist doch das Streben nach höheren Zielen unzweifelhaft ein im Menschen liegender Lebensdrang, abgesehen davon ist auch im Laufe der Zeit eine bedeutende Besserung eingetreten. Diese Prüfungsordnung hat auch für die Volksschule ihr Gutes gehabt. Die Städte wählten allmählich auch für die Verwaltung der leitenden Stellen an den Volksschulen nur solche pro rectoratu geprüften Lehrer, ja vielfach sind sie von dem Gebrauch, Theologen oder Philologen, die diese Stellen doch nur als Durchgangsstellen betrachteten, abgekommen und wählen lieber geprüfte Volksschullehrer, die meist auf ihren Stellen bleiben. Die Folge war, dafs tüchtige Lehrkräfte auch der Volksschule erhalten blieben. Zwar ist dieser Brauch noch nicht in allen Städten und gröfseren Orten durchgeführt, indem noch häufig zu Rektoren junge Akademiker gewählt werden. Aber ein Fortschritt ist schon wieder darin unzweifelhaft zu erkennen, dafs viele Rektoratsstellen mit geprüften Volksschullehrern besetzt sind. Dem Brauche, zur Leitung gröfserer Schulkörper Rektoren zu berufen, ist im Jahre 1897 auch die amtliche Bestätigung gefolgt, indem der Kultusminister Dr. Bosse eine Ministerialverfügung erliefs, nach der auch die Verwaltung der 6- und mehrklassigen Volksschulen nur geprüften Rektoren übertragen werden darf. Das ist eine wichtige Verordnung, eine grundsätzliche Veränderung, über deren Bedeutung die Ansichten in Lehrerkreisen noch geteilt sind. Was nun den 3. Vorwurf, die durch die Prüfungen hervortretende Spaltung in den Volksschullehrerkreisen, betrifft, so ist er der am wenigsten stichhaltige. Wenn es wirklich solche Mittelschullehrer und Rektoren geben sollte, die sich auf Grund ihrer bestandenen Prüfung als nicht mehr dem Volksschullehrerstande zugehörig betrachteten und deshalb an der gemeinsamen Arbeit zur Hebung und Besserung des Standesansehens nicht mehr teilnehmen wollten, so sind diese einfach fallen zu lassen. Aber ihre Zahl wird immerhin ganz gering sein. In Wirklichkeit sehen wir überall in den Lehrervereinen und Lehrerversammlungen, die seit 1872 unangefochten — aufser von Puttkamer — blühen, Rektoren, Mittelschullehrer und Volksschullehrer Hand in Hand gehen, ja in den leitenden Stellen dieser Vereine sind Geprüfte und Ungeprüfte gleichmäfsig thätig. Wir sehen also, dafs die Gefahren, welche die Allg. Best. durch diesen Teil hervorbringen

sollten, durchaus unberechtigt, wenigstens übertrieben sind, dafs vielmehr durch sie der Lehrerstand zu eifrigem Vorwärtsstreben angespornt, zur Leitung von Schulen befähigt und zum engen Zusammenschlufs geführt wurde.

Im Zusammenhang mit dem regen Fortbildungsstreben der Lehrer steht der grofsartige Aufschwung, den die Pädagogik als Wissenschaft genommen hat. Wenn wir von dem schon früher geschilderten Ausbau, den die Methodik der einzelnen Unterrichtsdisziplinen erfahren hat, absehen, hat auch die pädagogische Wissenschaft seit 1872 solche Fortschritte gemacht, dafs jetzt allgemein schon besondere Lehrstühle für Pädagogik an jeder Universität gefordert werden. Schon Kant forderte: »Die Pädagogik mufs ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen.« Das wissenschaftliche Studium und das ernste Eindringen in die Quellenschriften der pädagogischen Wissenschaft wurde vielfach von den Volksschullehrern gepflegt, und manche Schriften und manche Artikel in Zeitschriften legen Zeugnis dafür ab, mit welch rastlosem Eifer dies geschehen ist. Aber auch die wissenschaftlichen Kreise wenden sich mehr und mehr pädagogischen Studien zu. Vor allem sind es die Anhänger Herbarts, die eine bedeutende Vertiefung derselben herbeigeführt haben, so dafs heutzutage die Pädagogik wirklich eine Wissenschaft ist. Der Herbartianismus, der in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre auftrat, gewinnt immer mehr an Raum. Gewifs gingen die Herbartianer anfangs zu heifsblütig vor, stellten manche übertriebene Forderungen auf; auch waren nicht alle Forderungen, trotzdem sie in neuem Gewande auftauchten, wirklich neu, sondern stellten sich bei näherer Besichtigung als alte Bekannte, als seit langem Geübtes dar; manches Neue ward nur teilweise für gut erprobt oder hatte gar keine Aufnahme gefunden, doch das Verdienst mufs den Anhängern Herbarts ungenommen bleiben, dafs sie die Pädagogik, die bisher als eine Menge lose aneinander gereihter Regeln und oft willkürlicher Vorschriften angesehen wurde, in ein festes, tiefgegründetes System brachten. Dafs die Pädagogik als Wissenschaft solche feste Normen annehmen konnte, war erst seit Erlass der Allg. Best. möglich, und dies Verdienst darf ihnen nicht vorenthalten bleiben.

Die durch die Allg. Best. in allen Teilen geförderte allgemeine Bildung, sowie das dadurch hervorgerufene gröfsere

Standesbewufstsein bewirkt aber mehr und mehr, dafs der Ruf nach besonderer Fachaufsicht immer lauter wird. Allerdings waren schon durch Falk während seines Ministeriums hauptamtliche Kreisschulinspektorstellen geschaffen; aber bei der Besetzung derselben ist der Volksschullehrerstand auch in den 26 Jahren nicht viel berücksichtigt worden. Im allgemeinen kann man sagen, dafs die Kreisschulinspektion den Volksschullehrern auch heute noch verschlossen ist. Zwar sind einzelne Mitglieder des Standes dazu berufen, doch ist ihre Zahl eine verschwindend kleine, und es ist gerade hierin ein zu langsamer Fortschritt zu erkennen. Der Lehrerstand fühlt aber vermöge seines gehobenen Bildungsstandpunktes und seines gesteigerten Ansehens in sich die Kraft dazu, und darum wird er in der Vertretung dieses Wunsches nicht nachlassen. — Nicht anders verhält es sich mit der Ortsschulinspektion. Seitdem an der Spitze gröfserer Schulkörper geprüfte Rektoren stehen, ist es nur natürlich, dafs sie fordern, dafs ihnen die Ortsschulinspektion mindestens über ihre Schulen übertragen werde. Ein kleiner Anfang ist auch hierin gemacht. Bei der Einweihung des »Deutschen Lehrerheims« in Schreiberhau äufserte der Ministerialdirektor Dr. Kügler: »Und wenn durch die Verordnungen von 1872 der preufsischen Lehrerschaft die Wege geebnet sind, so braucht es nur zu heifsen: »Bahn frei!«, dann erreicht sie die höchsten Ziele durch treues Streben und gewissenhafte Pflichterfüllung.« Wahrlich, eine schöne Anerkennung des seit den Allg. Best. hervorgetretenen Fortschrittes im Lehrerstande!

In neuester Zeit wird von vereinzelten Stimmen die Abschaffung der Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung verlangt. Der Grund liegt wohl zum gröfsten Teile darin, dafs sie diese Prüfungen als Veranstaltungen ansehen, die sich im Laufe der 26 Jahre überlebt haben. Doch der gröfste Teil der Lehrer tritt energisch für Beibehaltung derselben ein, da sie sich der Fortschritte, welche dieser Abschnitt der Allg. Best. bewirkt hat, zu sehr bewufst ist. Ebenso einmütig tritt der Lehrerstand gegen die vom Kultusminister Dr. Bosse entworfene, den Provinzial-Schulkollegien zur gutachtlichen Äufserung vorgelegte »Neue Prüfungsordnung für Mittelschullehrer und Rektoren« auf, nach der die Ablegung der Mittelschullehrerprüfung vor der Prüfung für das Rektorat an Volksschulen nicht mehr als erforderlich gehalten wird. Er

sieht darin in vielen Punkten einen Rückschritt gegen die alte Prüfungsordnung, so sehr manche Änderungen darin auch gefallen. Gerade diese Prüfungen haben eine unendlich segensreiche Wirkung ausgeübt, und darum möchte der Lehrerstand sie nicht missen oder verkümmern lassen.

Eine weitere Folge der durch den Erlafs der All. Best. gehobenen Lehrerbildung ist es auch, wenn endlich im Jahre 1895 den Lehrern die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst zugesprochen ist. Wie sich dieses in der Praxis gestalten wird, ist vorläufig noch nicht abzusehen. Soviel aber steht fest, dafs auch hierdurch das Ansehen des Lehrerstandes gehoben werden, dafs auch in den Kreisen, die bisher dieses Recht hatten, mit gröfserer Achtung von den Lehrern gesprochen werden wird. Dazu werden sich auch die Söhne dieser Kreise mehr dem Lehrerberufe widmen, zumal auch die Gehaltsverhältnisse der Lehrer bessere geworden sind.

Mit dem Erlafs der Allg. Best., mit der gesteigerten Bildung mufste auch eine Besserung der Gehaltsverhältnisse eintreten. Bis dahin hatte es wahrlich traurig genug um die Lehrerbesoldung gestanden; das Gehalt war ohne Zweifel fast ein Hungerlohn zu nennen gewesen. Darum durfte man es keinem Lehrer verargen, wenn er, um auch nur die bitterste Not von seinem Hause abzuwenden, zu allerhand Nebenbeschäftigungen griff, der beruflichen Arbeit aber Zeit, Kraft und frohes Streben entzog. Den Nachteil hatte natürlich die Schule; sie litt unter dieser an unrechter Stelle angewendeten Sparsamkeit. Und dazu darf man dieses dem Lehrer nicht etwa zum Vorwurf machen. Wie sollte er sich Idealismus, fröhlichen Mut für die Schularbeit bewahren, wenn seine Gedanken nur darauf gerichtet sein mufsten, die bitterste Not, die Sorge um das tägliche Brot von den Seinen fernzuhalten? Sein Amt, seine berufliche Arbeit erforderte die ganze Kraft eines Mannes, aber der Lohn dafür war gar zu kärglich. Arbeit und Lohn standen in keinem Verhältnis, und das ging schon seit Jahrzehnten so. Man sehe sich nur die Gehaltssätze bei Falks Eintritt ins Ministerium genauer an! Den besten Aufschlufs darüber giebt die von Dr. Jütting verfafste Denkschrift: »Die ungenügende Besoldung der preufsischen Volksschullehrer« und die von ihm am 20. Dezember 1871 eingereichte, mit 19236 Unterschriften versehene Petition an Se. Majestät den Kaiser, das Staats-

ministerium und an die beiden Häuser des Landtags. Es heifst in dieser: »Wenn gegenwärtig bei der ungünstigen Finanzlage des Staates den Subalternbeamten, die bisher durchschnittlich Gehälter von 7 bis 800 Thalern bezogen, eine jährliche Zulage von 100 bis 200 Thalern gewährt wird, wenn selbst viele Handwerksgesellen 300 bis 400 Thaler verdienen, wenn trotz aller Anstrengungen zur Aufbesserung der Lehrergehälter die sämtlichen preufsischen Elementarlehrer an höheren Töchterschulen, Mittelschulen, Rektorschulen, Bürgerschulen und eigentlichen Volksschulen im Jahre 1864 ein Durchschnittsgehalt von 218 Thalern (auf dem Lande von 185 Thalern, in den Städten von 295 Thalern) bezogen, das sich gegenwärtig auf 236 Thaler belaufen mag, wenn in ganzen Regierungsbezirken die Durchschnittseinnahmen der Lehrer nur 147, 160, 173, 174, 183, 186 etc. Thaler betrugen, wenn gegen 2000 Lehrer noch unter 100 Thaler und nur 2% sämtlicher Lehrer 500 Thaler bezogen, ... so kann unsere gehorsamste Bitte um Hilfe in der Not, die wir hiermit an das edle und tapfere Herz unseres innigstgeliebten Kaisers und Herrn richten, keine ungerechtfertigte, keine unzeitige und keine verfehlte sein.« Und wie stand es mit der Lage der Emeriten? Das zeigen folgende Zahlen: »1872 hatte Preufsen 2843 emeritierte Volksschullehrer. Davon bezogen 826 unter 50 Thaler, 615 von 50 bis 75 Thaler, 479 von 75 bis 100 Thaler, 696 von 100 bis 150 Thaler, 376 von 150 bis 200 Thaler und nur 441 über 200 Thaler Pension, die fast durchweg vom Gehalte des Nachfolgers abgezogen wurde!« (Clausnitzer.) Die Lehrerwitwen bezogen damals schon eine Pension von 150 M. Darum richtete Falk mit Energie und Umsicht auch sofort seine ganze Kraft auf die Verbesserung der Lehrerbesoldung. Er wufste wohl, dafs in der schlechten materiellen Stellung der Hauptschaden zu suchen sei, an dem Preufsens Schulwesen krankte, und dafs dem Mangel an Lehrern nur durch bessere Besoldungsverhältnisse begegnet werden könnte. Dem Vorstande des Preufsischen Landeslehrervereins antwortete er in einer demselben gewährten Audienz u. a.: »Seien Sie versichert, dafs ich ein Herz für die Schule und ihre Lehrer habe; es ist für mich keine Frage, dafs ein Notstand vorhanden ist.« Und so suchte er zu helfen, soviel er konnte. Er wies die Gemeinden an, das Lehrereinkommen überall zu erhöhen; zwar drang er nicht überall durch, teils weil die Gemeinden nicht wollten, teils

weil sie nicht konnten. Er führte sodann seit 1873 Dienstalterszulagen ein; nach 12 jähriger Dienstzeit wurden jährlich 90 Mark, nach 22 jähriger 180 Mark als Zulage bewilligt. So legte er den Grund zu den heutigen Gehaltsverhältnissen. Auch die Staatsmittel zur Verbesserung der Lage der Emeriten wurden vermehrt; doch konnte er diesen Schaden noch weniger heilen; vielmehr blieb deren Notlage nach wie vor bestehen. Die Witwenpension liefs er auch auf derselben Höhe. Man vergesse aber nicht, dafs an ihn von allen Seiten Forderungen herantraten, war doch das Schulwesen zu sehr zurückgeblieben, als dafs er so leicht in ein paar Jahren hätte durchgreifend in finanzieller Beziehung einwirken können. Und doch war der Etat für das Volksschulwesen speziell mehr als viermal so grofs geworden: 1871 etwa 1 400 000 Thaler, 1877 etwa 6 400 000 Thaler. Diese Resultate waren grofsartige zu nennen, wenn man die vorigen Zeiten vergleicht. Auf Grund dieser von Falk geschaffenen Gehaltsverhältnisse ist es nun weiter und weiter gegangen. Sein Nachfolger von Puttkamer erhöhte 1881 die Witwenpension auf 250 M., von Gofsler schuf 1885 ein Gesetz über die Ruhegehälter der Volksschullehrer, leider ohne rückwirkende Kraft. Es ist dieses Gesetz gleich dem der Staatsbeamten, nach welchem als höchste Pension drei Viertel des Gehalts gezahlt werden, erreichbar in 40 Dienstjahren. Dazu übernahm er die Pension im Betrage bis 600 M. auf die Staatskasse. Auch setzte er die Alterszulagen für Lehrer anders fest: anfangs nach 10-, 20- und 30 jähriger Dienstzeit 100, 200 resp. 300 M., später seit dem 1. April 1890 nach 10-, 15-, 20-, 25- und 30 jähriger Dienstzeit 100 bis 500 M. Dadurch verbesserte sich das durchschnittliche Gesammteinkommen der Lehrer von 1886 bis 1896 nach der neuesten amtlichen Statistik von Dr. Schneider und Petersilie, wie folgt: Das Gehalt betrug 1886 1635 M., 1891 1812 M., 1896 2029 M., für einen Lehrer in der Stadt, für einen Lehrer auf dem Lande 1886 1133 M., 1891 1264 M., 1896 1357 M., für Stadt und Land zusammen 1886 1292 M., 1891 1446 M. und 1896 1583 M. So war ein Fortschritt zu verzeichnen für einen Lehrer von 1886 bis 1891 um 154 M., von 1891 bis 1896 um 137 M. Die Witwenpension blieb dieselbe, doch wurden seit 1890 für jede Halbwaise noch 50 M., für jede Vollwaise 84 M. festgesetzt. Was aber Falk für die Lehrer wünschte, ein Lehrerdotationsgesetz, ist in dem Jahre des silbernen Jubiläums der

Allg. Best. zur Thatsache geworden. Seit dem 3. März 1897 besitzen Preufsens Lehrer ein Lehrerbesoldungsgesetz, nach welchem das Grundgehalt wenigstens auf 900 M., die Alterszulagen wenigstens auf 900 M. erhöht wurden. Wie sich danach das durchschnittliche Gesamteinkommen verbessert hat, ist noch nicht abzusehen; dazu mufs man auf die nächste amtliche Statistik warten. So brachte Dr. Bosse das endlich zum gesetzlichen Abschlusse, was Dr. Falk vor 25 Jahren verheifsungsvoll anfing: eine den Zeitverhältnissen angemessene Lehrerbesoldung. Wie sehr aber auch diese noch der Entwickelung bedarf, zeigt Dr. Bosse selbst, indem er bei der schon einmal erwähnten Einweihung des Lehrerheims sagte: »Ich überschätze das Besoldungsgesetz gewifs nicht; es bleibt noch viel zu wünschen, viel zu verlangen, viel zu thun. Aber das ist doch richtig, dafs es eine Grundlage von grofsem Werte bildet. Se. Majestät weifs, wie es alle Hohenzollern wissen, was unser Volk und seine Monarchen an der Volksschule und deren Lehrern besitzen, und zu grofser Genugthuung hat es unserem Kaiser gereicht, dafs es möglich geworden ist, das Lehrerbesoldungsgesetz in diesem Jahre unter Dach zu bringen und damit für unseren Lehrerstand und die Volksschule, so Gott will, den Anfang einer Besserung zu schaffen.« Möchte nur endlich bald auch die Pension der Lehrerwitwen gesetzlich zur allgemeinen Zufriedenheit geregelt werden!

Mehr als ein Vierteljahrhundert ist seit dem denkwürdigen 15. Oktober 1872 verflossen, und noch bestehen die Allg. Best. zu Recht. Das ist für eine Schulverordnung eine lange Zeit. Keiner der Nachfolger Dr. Falks hat eine grundsätzliche Änderung oder, wie es bei den Regulativen heifst, »eine Weiterentwickelung« für notwendig erachtet. Das spricht wahrlich genug für ihre Güte. Auch der heftigste Feind des Fortschrittes kann nicht leugnen, dafs durch die Allg. Best. unsere Volks- und Lehrerbildung eine grofsartige Förderung erfahren haben. Wenn Dinter einmal gesagt hat, dafs die 4 Räder des Schulwagens Bildung, Besoldung, Freiheit und Aufsicht sind, so geht aus den Ausführungen wohl zur Genüge hervor, dafs der preufsische Schulwagen in den letzten 26 Jahren in diesen vier Punkten eine aufserordentlich grofse Strecke vorwärts gebracht ist. Und wenn jetzt an manchen Stellen der Allg. Best. Kritik geübt wird, wenn für die Volkschule manche neue Unterrichtsfächer,

wie für die Knaben Handfertigkeit, für die Mädchen Haushaltungsunterricht, wenn eine zeitgemäfsere Präparanden- und Seminarbildung gefordert wird, wenn Vorschriften über die Fortbildungsschule vermifst werden, so kann doch keine Kritik den tiefgehenden Einflufs in Abrede stellen, den die Allg. Best. als fortschrittliche Bestimmungen auf die ganzen Kulturzustände unserer Zeit gehabt haben. Darum wird mit Liebe stets der Männer gedacht werden, die diese Verordnung ins Leben gerufen haben. Die Namen Falk und Schneider werden in der Geschichte der preufsischen Volksschule stets mit glänzenden Lettern strahlen, und die preufsische Lehrerschaft wird ihnen stets den Tribut der Dankbarkeit und Verehrung darbringen. — Die Zeiten ändern sich. Neue Ziele, neue Wünsche, treten hervor, aber das ist nicht ein schlechtes Zeichen. Stillstand ist Rückgang! Auch die Allg. Best. werden durch neuere, zeitgemäfsere ersetzt werden, aber in der Entwickelungsgeschichte des preufsischen Volksschulwesens werden sie stets hellleuchtende Denksteine einer schönen Zeit sein. Die beiden Männer aber, die sie geschaffen haben, — und noch sind beide am Leben — können mit Befriedigung auf ihre Arbeit im Schulwesen zurückblicken. Von jedem von ihnen wird es stets heifsen: »Sie hatten unser Volk lieb, und die Schule haben sie uns gebauet!« Ihre Namen werden ewig auf den Lippen schweben, werden im Lehrermunde leben, besser als in Stein und Erz. Jeder Lehrer aber mufs einsehen, dafs trotz der grofsartigen Förderung, die Schule und Lehrerstand durch die Allg. Best. erfahren haben, noch manches zu erstreben ist. Darum sei allen zugerufen:

»Rastlos vorwärts mufst du streben,
Nie ermüdet stille steh'n,
Willst du die Vollendung sehen!«

Benutzte Quellenschriften.

Clausnitzer, Geschichte des Preufsischen Unterrichtsgesetzes. Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Jütting, Die ungenügende Besoldung der preufsischen Volksschullehrer. Schneider, Vier Jahre preufsischer Unterrichtsverwaltung. Deutschmann, Die Ära Falk. Stiehl, Die Weiterentwickelung der drei preufsischen Regulative. Stiehl, Meine Stellung zu den drei preufsischen Regulativen. Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen etc. Stolzenburg, Beiträge zur Geschichte der Regulative. Thilo, Preufsisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Seyffahrth, Die Dorfschulen. Ein Beitrag

zur Geschichte der Pädagogik. Iskraut, die Schulregulative und die Allg. Best. vom christlichen Standpunkt beleuchtet. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Schmid, Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Die Schulpflege, Jahrgang 1897. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 49. Jahrgang. Praxis der Volksschule, VII· Jahrgang. Deutsche Schule, Jahrgang I und II. Österreichischer Schulbote. 47. Jahrgang. Rheinische Blätter, Jahrgang 1873 und 1897. Freie Deutsche Schulzeitung, Jahrgang 1872. Verschiedene Jahrgänge der Centralblatts. Volksschulfreund, Jahrgang 1897.

Kunstpflege in der Schule.

Von **P. Rühlmann** in Leipzig.

(Schlufs.)

In jüngster Zeit hat die Bewegung auch in Leipzig eine Stätte gefunden. Bei Gelegenheit der XII. Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins fand in den Räumen des städtischen Kaufhauses eine Lehrmittelausstellung statt, und zwar war eine Sonderabteilung der Kunstpflege in der Schule gewidmet. Mit hochgespannten Erwartungen stieg ich die Treppen des Mefspalastes hinauf; doch welche Täuschung wartete meiner, wenigstens für den Anfang! Ich fand eine recht bunte Menge von farbigen Reproduktionen, Photographien, Stahlstichen, Kupferstichen und Holzschnitten. Die meisten waren dem Kunstfreunde längst bekannt, vielleicht sogar das Original. Einige waren entschieden unkünstlerischen Wiedergaben, die das Auge durch ihren scharfen, metallischen Glanz beleidigten. Dem Besucher, der an den Eindruck grofser Gallerien und Ausstellungen gewöhnt war, mufste das Ganze als ein wirres durcheinander erscheinen und zwar nicht nur nach der Technik, vielmehr nach dem innern künstlerischen Werte. Da hingen die herrlichen Kunstblätter der Firma Breitkopf und Härtel wie Steinhausens Gastmahl neben Kaulbachs Hunnenschlacht, Dürers Kupferstiche vom verlornen Sohne neben einem Bilde vom Hamburger Hafen. Zur Erhöhung des oben beschriebenen Ersteindruckes dienten noch verschiedene Serien von Künstlerpostkarten. Kurz, wer nach der inhaltlichen Seite etwas neues suchte, wer in rein künstlererischem Interesse kam, der mufste vergeblich suchen, der Zweck der Ausstellung war ein pädagogischer: Sie sollte erstens zeigen, was an künstlerisch wertvollen Bildern für die Schule bereits vorhanden ist, und zweitens das Prinzip zur Geltung bringen, nach welchem in Zukunft die Neuherausgabe von Anschauungsbildern erfolgen möchte.

Bisher hatte man bei Herstellung der Anschauungsbilder nur daran gedacht, wie sie geeignet seien, bis ins Detail irgend eine Thatsache zu veranschaulichen. Dabei hatte man dem Lehrhaften zu viel Anteil, dem Pädagogen zuviel Recht gegeben, so daſs der grosse seelische Zug, der die Einzelheiten zur Einheit zusammen zwingt, der eigentliche Hauch des Künstlergenius nur zu oft fehlte. Ein Blick auf zwei Bilder wird klärend für das Gesagte wirken. In der Lohmeyerschen Sammlung von Wandbildern findet sich eine Darstellung des römischen Lagerlebens.« Dasselbe hat den Zweck, den Schülern eine Anschauung von der Bekleidung, Bewaffnung und den Feldzeichen der römischen Krieger zu geben, und daher stellt es in der Hauptsache römische Soldaten verschiedener Waffengattungen und verschiedenen Ranges dar, die weiter keine Aufgabe haben, als sich selbst, ihre Bewaffnung, ihre Feldzeichen etc. ins hellste Licht zu stellen. Von geistigem Gehalte sucht man vergebens eine Spur. Als Gegensatz zu diesem Bilde vergegenwärtige man sich das Pilotysche »Thusnelda im Triumphzuge des Germanikus». Wie durch Zauberkraft zu neuem Leben erweckt, stehen die geschichtlichen Personen seiner Zeit vor unserm geistigen Auge; die Ereignisse, welche sich an ihren Namen knüpfen, sind aus dem Dunkel der Vergangenheit ins helle Licht gerückt. Wir sind empört über den Verrat eines Deutschen an seinem Volke, der das tragische Schicksal eines seiner gröſsten Helden und seiner Familie besiegelte; da liegt der Barde, den das Uebermaſs des Schmerzes über seine unglückliche Fürstin zu Boden warf, da lernen wir römische Cäsarenherrlichkeit in ihrer ganzen Prachtentfaltung kennen, da sehen wir die rohen römischen Kriegsknechte, ... Durch die Betrachtung solcher Bilder wird nicht nur der Verstand, sondern auch das Herz des Beschauers in Anspruch genommen, die Phantasie wird angeregt, nicht getötet wie bei jenem, ganz abgesehen davon, daſs sich bei ihnen meistens ebensoviel an positivem Wissem herausschlagen läſst, wenn man nicht der Meinung beipflichten will, daſs die Wirkung auf das Gemüt einen ungleich gröſseren Erfolg bedeute als die Belastung des Gedächtnisses mit Wissen, das nicht zum unumgänglich notwendigen Besitzstand des einfachen Mannes gehört.[1])

[1]) E. Hiemann, Leipziger Lehrerzeitung 1899, Nr. 5.

Der Wert der Ausstellung bestand hauptsächlich in der Anregung. Hier fand derjenige, der diese neue, jüngste Strömung in der Pädagogik noch gar nicht kannte, die bahnbrechenden Schriften, sowie einen Versuch der Realisierung des Gedankens.

Ein anderer, der schon mit ihr vertraut war, beachtete die aufgestellte Spezialliteratur, lag doch hier eine Auswahl der sich zum Selbststudium eignenden Werke der Kunstgeschichte und Kunstwissenschaften, sowie die bedeutendsten Sammelwerke und Zeitungen zur allgemeinen Einsicht aus. So mancher hat sich hier das Werk notiert, dafs ihn die kommenden Winterabende im fernen Walddorfe beschäftigen soll. Freilich, wenn man die Besucher beobachtete, ihre Urteile und Anschauungen belauschte, da schienen viele der Herren durchaus nicht eines Sinnes mit Lange, Lichtwark, Wolgast etc. zu sein, man hörte Äufserungen wie »neue Mode, neue Überlastung, unnütze Ausgaben etc. Zeitgenössischen Werken schien man ganz verständnislos gegenüber zu stehen. Wer aber unsern Lehrer kennt, der weifs, dafs das warme Pädagogenherz oft anders denkt und handeln läfst als der nur zu gern kritisierende Schulmeisterverstand zu reden eingiebt. Dafs jedoch alle Interesse mitbrachten, geht aus der hohen Bezugsziffer hervor, die die aller anderen Veranstaltungen überragt.

In anderen Kreisen, doch geleitet von denselben Ideen, sucht Prof. Dr. Schreiber hier in Leipzig zu wirken. Als Direktor des städtischen Museums für bildende Künste hatte er oft Gelegenheit zu beobachten, wie das Publikum, und zwar nicht nur das der Freistunden, sondern auch Kunstvereinsmitglieder vor posenhaften und unkünstlerischen Werken, vor puppenhaften Salonbildern bewundernd stehen blieb und für sie grofse Summen zahlte, während es an echten Kunstwerken, Schöpfungen gottbegnadeter Meister teilnahm- und verständnislos vorüberging. Diese künstlerische Unkultur, die Geschmackskorruption mufste ein so fein organisierter Mann lebhaft bedauern im Interesse sowohl der Geniefsenden selbst als auch der echten Künstlerschaft. Deshalb entschlofs er sich an seinem Teile Hand anzulegen zur Beseitigung dieses Zustandes. Seine Stellung als aufserordentlicher Professor an der Universität legte ihm nahe, bei den Studierenden zu beginnen. Jeden Mittwoch 9—10 Uhr erklärt er im städtischen Museum die bedeutendsten Originalwerke. In

den ersten Stunden dieses Wintersemesters hat er versucht, seine Hörer in die Gedankenwelt Klingers einzuführen, indem er Klingers Künstlergröfse an den 3 bunten Marmorwerken: Salome, Kassandra und die Badende nachwies. Studierende aller Fakultäten sind unter den Zuhörern vertreten, Philologen stellen natürlich das Hauptkontingent. Mit welcher Teilnahme die Leipziger Studenten diesem Versuch gegenüber stehen, den Gebildeten zu einer geläuterten Kunstauffassung zu verhelfen, beweist die stetig wachsende Besuchsziffer, die am Anfang gering war, sich aber jetzt mindestens vervierfacht hat. Bei diesen Unterredungen befindet sich Schreiber hinsichtlich der Methode in bewufstem Gegensatz zu der schnell berühmt gewordenen Art Lichtwarks. Ausgehend davon, Jünglinge von akademischer Reife vor sich zu haben, sucht er diese zwar auch zu reinem Kunstgenufs durch Anleitung zu künstlerischem Sehen zu führen, doch nicht in der streng entwickelnden Form seines Hamburger Kollegen, sondern in mehr aphoristischer Weise.

Was soll man nach alledem zu dieser Bewegung im Ganzen sagen? Die einen spotten über diese »lächerlichen Versuche der Popularisierung der stets aristokratisch gewesenen und stets aristokratisch bleibenden Kunst,« andere stehen dieser Bewegung sehr skeptisch gegenüber. Hat man aber einen Blick gethan in die ernste Thätigkeit dieser Männer, die in den Herzen der ihnen anvertrauten Jugend jenen Zug nach der frieden- und freudebringenden Kunst erwecken wollen, so schwellt ein hoher Wagemut die Seele, das Auge, das so gern in der goldenen Ferne weilt, schaut glänzende Bilder der Zukunft: Der Deutsche gilt nicht mehr, wie bisher der Barbar des Geschmackes, Franzose und Italiener sehen ihn auch in dieser Hinsicht als ebenbürtig an; das deutsche Kunstgewerbe blüht wieder wie einst; das deutsche Volk weifs sich eins mit seinen grofsen Meistern, den hohen künstlerischen Lehrern der Gegenwart. Die sonst so rohen, religionslosen, von Parteiungen stark zerrissenen Grofsstadtmassen sind nicht geeint, aber versöhnt; denn ihnen hat, nach Vischers Wort, »das Schöne den Frieden gebracht.«

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zum Handfertigkeitsunterricht.

II.

Nach der Ansicht der Gegenseite ist es die allgemein angenommene Anschauung unseres Jahrhunderts bezüglich des deutschen Schulwesens, dafs die »Schulen nur Stätten der Geistesbildung« im weiteren Sinne des Wortes, also Gemüts- und Willensbildung eingeschlossen, seien; es soll dies begründet sein in der Geschichte, der Theorie und Praxis unseres Erziehungswesens. Dieser Ansicht können wir nicht zustimmen. Die Geschichte der Pädagogik lehrt uns, dafs schon die Griechen den Wert der körperlichen Tüchtigkeit schon mit Rücksicht auf die Selbsterhaltung zu schätzen wufsten; ihr auf das Harmonische gerichteter Geist sah das Ideal der Bildung in der ebenmäfsigen Trefflichkeit des Körpers und der Seele. Dafs es auch Zeiten gab, wo man von diesem Ideal abwich, das lehrt uns allerdings auch die Geschichte der Pädagogik; dafs das aber keine Zeiten sind, die in der Kulturgeschichte eine rühmliche Stelle einnehmen, das wissen wir.

Gerade in unserm Jahrhundert, und zwar im Volksschulwesen seit Pestalozzi, ist man zu dem Ideal der Griechen zurückgekehrt; seit Pestalozzi hat die Erziehung und zwar besonders auch die Schulerziehung eine harmonische Bildung zu pflegen, wozu auch die körperliche gehört, worunter wohl auch die technische, aber nicht die handwerklich-technische zu zählen ist. Es mag hier zur Begründung der Behauptung, dafs wir in unserer diesbezüglichen Auffassung ganz auf pestalozzischem Boden stehen, nur angeführt werden, was Rendschmidt, einer der preufsischen Eleven, die von der Staatsregierung zu Pestalozzi geschickt worden waren, in seinem Bericht an den preufsischen Staatsrat Nicolovius (1811) über die »pestalozzische Lehrart« schreibt: »Die Gründung seines pädagogischen Systems auf das allgemeine organische Gesetz der menschlichen Entwicklungskraft, im Physischen, Geistigen und Moralischen« ist eines der wichtigsten »unter Pestalozzis eigentümlichen Prinzipien«; »die Hauptfunktionen des Körpers, Geistes und Gemüts sind: Aufnehmen, verarbeiten und produzieren« ... »Der Körper bedarf zu seiner Ausbildung eines bestimmten Mafses von Bewegung, Übung; das zur Bildung Gegebene sind die Gliedmafsen und Sinne. ... Das erste Geschäft des Geistes ist Aufnahme der äufseren Eindrücke durch die Sinne, andererseits das Produzieren vom innern Leben. .... Die Erziehung soll alle bildbaren Kräfte des Kindes so anregen, dafs sie sich von innen

aus, vermöge des ihnen zur Übung Dargebotenen, erweitern und stärken. Ihr reicht der Unterricht die Hand, indem er dem Zögling die Früchte der Kultur, an deren Erzeugung das Menschengeschlecht seit seinem Ursprunge gearbeitet hat, zur Aufnahme darbietet. Beide, Erziehung und Unterricht, sind eng miteinander verbunden; erstere gründet sich im Kinde auf den Trieb der eigenen Thätigkeit, letztere auf das Gedächtnis und den Verstand. Eins von Pestalozzis Verdiensten liegt in dieser Sonderung, in Bezeichnung des Gebietes, des Verhältnisses, in der Behandlungsart der Entwicklung und Belehrung, vorzüglich aber in der Auffindung der physischen, intellektuellen und moralischen Bildungsstoffe. Stoff zur physischen Bildung geben, wie oben schon erwähnt, Übungen der Glieder und Sinne, dies aber nicht allein zu mechanischen Zwecken der leiblichen Existenz, sondern auch zu Kunstzwecken!« (Pestalozzistudien V. Nr. 10.) Nach Pestalozzi sollen die Fertigkeiten, welche das Können und Handeln ausmachen, ebenso weit wie die Kenntnisse und Einsichten ausgebildet werden; unter harmonischer Bildung versteht er die Herstellung des relativen Gleichgewichts zwischen den geistigen, sittlichen und körperlichen Kräften unseres Geschlechts, der Geistes-, Gemüts- und Kunstkraft. Die physische Erziehung umfafst bei ihm die Entfaltung und Entwicklung der physischen Kunstkraft und die Übung derselben bis zu Fertigkeiten; sie, »von deren Besitz das Können und Thun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem jeden Menschen fordert, abhängt,« setzt, ebenso wie die Bildung der Erkenntnis ein A B C der Anschauung, einen psychologisch geordneten Stufengang der Mittel, ein A B C der Kunst voraus. »Dieses A B C der Gliederübungen,« sagt Pestalozzi, »müsse natürlich mit dem A B C der Sinnenübungen und allen mechanischen Vorübungen des Denkens, mit den Übungen der Zahl- und Formenlehre vereinigt und mit ihr in Übereinstimmung gebracht werden.« Pestalozzi erkennt die Ausbildung der äufseren, physischen Fertigkeiten als eine wesentliche Bedingung unserer Erhaltung und der Erfüllung unserer Lebenspflicht an; sie gehört daher für ihn ebenso sehr zur harmonischen Bildung, wie die geistige und sittliche. Das A B C der Kunst soll zeigen, wie die Ausbildung der physischen Fertigkeiten von den einfachsten Bewegungen stufenmäfsig zu den komplizierteren fortschreiten soll; dieselbe soll nicht direkt im Dienste der Berufsbildung stehen, wohl aber für dieselbe die nötige Grundlage schaffen. Hier hat nun Fröbel angesetzt; er will die Glieder durch planmäfsige Übungen gewandt und kräftig machen, damit sie Vermittler des menschlichen Handelns sein können. Dagegen geht aus Frankreich der »Frankf. Schulzeitung« (Nr. 19, 1900) ein Ausspruch Pestalozzis zu, »der schlagender und präziser als alles, was man aus dem vagen Begriff »Kunstkraft« zugunsten dieses Unterrichts glaubte herausdestillieren zu können« meint, sein soll; er lautet: »Es ist wesentlich, dafs man, was blofs die

Hand mechanisch zu bilden geschickt ist, nicht, als wäre es ein Mittel der Geistes- und der Kunstentfaltung, benütze.« (Über die Idee der Elementarbildung, Pestalozzi, Ausgewählte Werke von Fr. Mann, 3. Bd., S. 511—512, § 226). Aber man lese diese Stelle doch einmal im Zusammenhang; ist denn in ihr etwas zu finden, was zu unseren Behauptungen nur irgendwie in Widerspruch steht? »Der Grundsatz des Elementarunterrichts«, heifst es in § 221, »ist ausgesprochen: den bestehenden Widerspruch zwischen der Verstandesbildung und den mechanischen Schulfertigkeiten aufzuheben.« Und nun erörtert Pestalozzi den Zusammenhang zwischen Empfinden, Denken und Reden und dem unpädagogischen Bevorzugen des Lesens und Schreibens und die dadurch notwendige Vereinfachung des »Mechanismus des früh Lesen- und Schreiben-Lehrens«, warnt aber davor, in diesem Mechanismus mehr zu sehen als was er ist; man soll, so fährt er weiter fort, das, »was blofs als Gedächtnisübung taugt, in keine Verstandesübung« umwandeln, »und was blofs die Hand mechanisch zu bilden geschickt ist, nicht, als wäre es ein Mittel der Geistes- und der Kunstentfaltung,« benützen. »Ebenso ist es wesentlich, dafs die Übungen des blofsen Wortgedächtnisses von den Übungen des durch Anschauung begründeten Bewufstseins der Sacherinnerungen getrennt ins Auge gefafst und die Übungen der ersten den Übungen der zweiten untergeordnet werden.« Nun, wenden wir das einmal auf den Handfertigkeitsunterricht an und sehen zu, was es für ihn bedeutet! Wenn eine Handarbeit, wie z. B. das Hobeln, blofs die Hand oder den Arm mechanisch zu bilden geschickt ist, so wird niemand, auch die Freunde der Hobelbankarbeit nicht, dieses als etwas benützen wollen, »als wäre es ein Mittel der Geistes- und der Kunstentfaltung;« damit ist aber sein Wert für die körperlich-technisehe Bildung noch nicht beurteilt! Aber wenn es nun, wie wir nachweisen werden, Übungen, Handarbeiten giebt, die »nicht« blofs die Hand mechanisch bilden, sondern auch den Geist und den Formensinn, so kann man sie auch als »Mittel der Geistes- und Kunstentfaltung benützen;« das hat doch Pestalozzi nie bestritten! Herbart berücksichtigt allerdings die physische Erziehung in seiner Pädagogik nicht; er verkennt durchaus nicht das Abhängigkeitsverhältnis zwischen geistig-sittlicher und körperlicher Bildung, aber nach seiner Ansicht ist die Erziehungslehre nicht berufen, selbständig Weisungen über die Pflege und Ausbildung des Körpers zu geben. Ziller schliefst sich in dieser Hinsicht an Herbart an; Stoy dagegen fügt seiner Pädagogik eine pädagogische Diätetik zu. Die Pädagogik nach Stoy kann aber die physische Erziehung um so weniger ausschliefsen, als die physiologische Psychologie, auf der sie sich aufbauen mufs, den innigen Zusammenhang der körperlichen und geistigen Entwicklung nachweist und die Ethik für die sittliche Persönlichkeit die körperliche Ausbildung ebenso fordern mufs, wie die geistige; daher nimmt auch Rein, ein Schüler

Herbarts und Zillers, die phyhsische Erziehung in das System der Pädagogik auf.[1]) Die Geschichte der Pädagogik lehrt uns klar und deutlich, dafs die Lösung des Erziehungsproblems und damit das Problem der physischen Erziehung mit der Kulturentwicklung im allgemeinen im engsten Zusammenhang steht. Bei fortschreitender Kulturentwicklung wird die harmonische Bildung des Menschen angestrebt, bei stillstehender oder rückwärts gehender eine einseitige. Wenn Herbart und Ziller die physische Erziehung nicht in ihr System aufnehmen, sondern der Medizin zuweisen, so ist das ein Mangel ihrer Pädagogik, der von Stoy und Rein auch anerkannt worden ist; in der neueren Zeit, wo die Gesetze der menschlichen Entwicklung besser erforscht sind, dürfte ein solcher Mangel in einer wissenschaftlich begründeten Pädagogik nicht mehr vorkommen. »Körper und Geist«, sagt Prof. Drefsler (Vorlesungen über Psychologie) »sind nicht zu trennen; man kann nicht den Körper behandeln, ohne nach dem Geist zu fragen; man kann den Geist nicht bilden, ohne die körperliche Natur zu berücksichtigen.«

Die Praxis des Schulunterrichts aber mufste der Theorie, mehr gezwungen durch die Anforderungen des Lebens als durch die Theorie, folgen; Turnen und Zeichnen fanden neben weiblicher Handarbeit eine Stelle im Lehrplan der Volksschule. Dafs diese körperliche Bildung, besonders Turnen und Zeichnen, auch im Dienste der Geistesbildung stehen sollen und stehen, ist selbstverständlich; das fordert schon die »harmonische« Bildung, und wir fordern das ausdrücklich von jeder körperlichen, also auch von der spezifisch-technischen Bildung. Wir wissen auch, dafs das Turnen den Körper »gewandt, gesund und kräftig« machen soll, damit er ein dienstbares Glied des Geistes werden kann; und ebenso wissen wir, dafs das Zeichnen hauptsächlich im Dienste der ästhetischen (künstlerischen) Erziehung stehen soll. Aber trotzdem sind beide Lehrfächer solche, welche der körperlichen Erziehung, das Turnen in erster, das Zeichnen in zweiter Linie dienen; auch die von uns geforderte technische Bildung ist eine solche körperliche, die im Dienste der Geistesbildung stehen soll.

Mehr als je fordert heute daher Theorie und Praxis der Pädagogik, dafs auch in der Volksschule neben der geistigen und sittlichen Bildung die körperlich-technische zu ihrem vollen Rechte komme, und zwar ganz besonders deswegen, weil weder die geistige noch die sittliche Bildung ohne die körperlich-technische möglich sind; denn die körperlich-technische Bildung ist einerseits notwendig für die Gewinnung der anschaulichen Grundlage der geistigen Bildung, anderseits für die Äufserung der geistigen und sittlichen Bildung im Handeln. Beide Behauptungen haben schon in dem Referate des Vertreters des Handfertigkeitsunterrichts in Köln ihre

[1]) Donev, das Problem der physischen Erziehung in der Geschichte der neueren Pädagogik (Zürich, Juchli & Beck 1897).

Begründung gefunden (Neue Bahnen, XI. H. 6); eine weitere Ausführung wird noch in den nachfolgenden Erörterungen erfolgen.

»Die Erziehung der Hand«, sagt der amerikanische Schulmann L. Tadd (Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend), »gehört zu den Grundlagen aller elementaren Bildung; die Hand mufs dem Geiste selbstthätig gehorchen, sie mufs, wie die Zunge beim Sprechen, durch zweckmäfsig geleitete Uebungen dazu veranlafst werden. Denn Bücher- und Wortstudium erzeugen nicht die Dispositionen für Arbeiten und Handeln. Diese sind das Resultat einer vernünftigen Erziehung, die auf alle Bedürfnisse des Menschen in der Periode des Wachstums Rücksicht nimmt. Ich glaube fest, dafs wir heute mehr als jemals geschickter und erzogener Hände bedürfen, mehr als »redender« Zungen. Ist nicht auch die Erziehung der Hand wesentlich für die Beredtsamkeit der Zunge? . . . Wenn wir das Kind dieser Erziehung berauben, so hindern wir es nicht nur daran, dafs es seine inneren Kräfte kennen lerne, es lernt dann auch die Natur nicht in dem Mafse kennen und lieben, wie sie es als Quell aller Erziehung, Religion, Wissenschaft und Kunst von uns fordert.« Dafs die Hand planmäfsig ausgebildet werden mufs, ist von dem zweiten Referenten über Handfertigkeitsunterricht auf der Kölner Lehrerversammlung eingehend dargelegt worden; dafs dies nicht durch den Zeichenunterricht allein geschehen kann, soll später dargethan werden. Gerade aber mit Rücksicht auf eine solche planmäfsige Ausbildung der Hand darf man dem »Schulkinde« d. h. dem Schüler der Elementar- und Volksschule, nicht das Arbeiten mit schweren Werkzeugen, mit Hobel, Säge, Feile usw. zumuten, die wohl den Arm stärken, aber nicht die Hand geschickt, wohl aber, »spröde, starr und ungeschickt« machen. Eine allgemeine Handgeschicklichkeit aber, wie sie der pädagogisch gestaltete Handfertigkeitsunterricht erzeugt, giebt es; sie ist auch für jeden Menschen wertvoll, auch für den Schuster, Schneider, Friseur, Uhrmacher usw. Und diese technische Bildung dürfen wir nicht dem Leben an sich überlassen; »denn«, wie Rektor Wigge mit Recht sagt, (der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit), »nur unter äufserst günstigen Umständen würde es den Forderungen genügen.«

In der zweiten »Versammlung des allgemeinen deutschen Vereins für Kinderforschung« wurde behauptet, dafs die Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht deswegen nicht vom Fleck komme, weil es ihr immer noch an einer gründlichen psychologischen und pädagogischen Begründung fehle; besonders sei der Bewegungssinn, der für die Entwicklung des Kindes von aufserordentlicher Bedeutung sei, noch zu wenig in der Psychologie beachtet worden. Wer aber das Referat des Vertreters des Handfertigkeitsunterrichts in der Kölner Versammlung aufmerksam verfolgt hat, wird diese Behauptung für unbegründet erklären müssen; in der Debatte wie in Berichterstattungen hat man sogar die »theoretische« (kultur-

historische, physio-psychologische und pädagogische) Begründung für zu weit gehend erachtet. Sie mufste sich ja, mit Rücksicht auf die dem Referenten zur Verfügung stehende Zeit, sehr kurz fassen; aber eine noch tiefer gehende psychologische und pädagogische Begründung hätte das Votum der Versammlung ebensowenig beeinflufst wie ein noch eingehenderer Nachweis der Notwendigkeit der praktischen Ausbildung, der ebenfalls in dem Referat zu finden ist. Die Gegenseite verneint eben entweder den Wert aller bildenden Einflüsse des Handfertigkeitsunterrichts, oder das Vorhandensein derselben; dies Schicksal ist auch anderen Lehrgegenständen, z. B. dem Zeichnen, Turnen u. a., nicht erspart geblieben. Indessen mufs allerdings betont werden, dafs hier die Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht in der Zukunft ansetzen mufs; in der psychologischen und pädagogischen Begründung des Handfertigkeitsunterrichts und dem Nachweis der Notwendigkeit der praktischen Ausbildung liegt die Hauptaufgabe des »Vereins für Knabenhandfertigkeit« in der nächsten Zeit. Wir werden daher auch diesen Punkten in den nachfolgenden Erörterungen besondere Aufmerksamkeit schenken. [1])

Das ABC der Anschauung und das ABC der Fertigkeiten sind Anfangs- und Endpunkt der Bildung; sie stehen beide im Dienste der geistigen und sittlichen Bildung des Menschen, die in erster Linie die Bildung einer sittlichen Persönlichkeit im Auge haben. Geistige und sittliche Bildung sind ohne die Bildung im Anschauen und in den Fertigkeiten nicht möglich, wie weiterhin nachgewiesen wird. In unseren Volksschulen soll vor allen Dingen der »Anschauungs« und weiterhin der »Sachunterricht« die »Anschauung« pflegen; in der That wird aber von diesem Unterricht, vorausgesetzt, dafs dem Lehrer die erforderlichen Lehrmittel zur Verfügung stehen, der anschauliche und veranschaulichende Unterricht gepflegt, weniger aber die »Beobachtung« und »Anschauung,« welche ein scharfes Erfassen der Merkmale eines Dinges mit möglichst vielen Sinnen zur Voraussetzung haben. »Die Fähigkeit anzuschauen«, sagt Prof. Dr. Lichtmark (Zur Reorganisation der Hamburger Kunsthalle 1887), »haben wir ganz eingebüfst; für uns liegt der Schwerpunkt der Bildung im Wissen.« »Wir führen die Kinder zu oft nach den Quellen des Lernens, die durch Bücher genährt werden, anstatt nach jenen, die Natur und Erfahrung uns öffnen; wenn wir durch Bücher allein unterrichten, so bedeutet das eine Vergeudung der Lebenskraft, eine Zersplitterung der Aufmerksamkeit, eine Vernichtung der Triebkräfte, die auf Thun gerichtet sind. Es wird dagegen Kraft erhalten, ja Lebenskraft aufgespeichert, die Aufmerksamkeit konzentriert uud die auf Handlung gerichteten Gefühle und der Wille energisch angetrieben, wenn die Erkenntnis

[1]) Auf einzelne Teile, z. B. »Bildung der Anschauung«, werden wir in besonderen Abhandlungen noch näher eingehen. Der Verf.

durch eigene Erfahrung aus Natur und Leben gewonnen wird; auf »Thatsachen«, nicht auf Worte kommt es an.« Diese Worte eines amerikanischen Schulmannes (Tadd) dürften auch wohl für uns deutsche Schulmänner etwas Beachtung verdienen. Götze-Hamburg sagt in dem Artikel über Zeichenunterricht in Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik (VII): »Dafs die Fähigkeit anzuschauen, d. i. das Wirkliche um uns in seiner unendlichen Vielgestaltigkeit in Licht, Farbe und Körperlichkeit zu betrachten, die Anschauung der Dinge, wie sie dem Künstler und dem Kunstempfänglichen geläufig ist, durch unsere nach Rücksichten des Verstandes reglementierte Bildung, deren Schwerpunkt im Wissen liegt, unterdrückt wird, steht aufser Zweifel; der tiefe Standpunkt der Bildung inbezug auf die bildende Kunst ist dafür der überzeugendste Beweis.« Auch die »Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg« stimmt diesem Urteil bei; »die gesamte Bildung der Gegenwart«, sagt sie (Zur Reform des Zeichenunterrichts), »gründet sich fast nur auf Wissen und unterdrückt Fähigkeiten, die das an sich tote Wissen in ihrem Wert für ein vollkommenes Leben übertreffen«. Zeichenlehrer Hertel führt in seiner Schrift: »Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungs-Unterricht im Geiste und Sinne Pestalozzi's und Fröbels« als Mängel des heutigen Anschauungsunterrichts an: 1. bei der Auffassung ist direkt nur der Gesichtssinn beteiligt; 2. das ausschliefsliche Darstellungsmittel ist die Sprache; 3. es fehlt an einem leitenden Prinzip bei der Stoffauswahl; 4. die Stofffülle ist einer tiefgehenden Auffassung hinderlich.

Das ABC der Anschauung beruht, darüber belehrt uns die heutige physiologische Psychologie klar und deutlich, auf dem ABC der Sinnesthätigkeit; nur durch geübte Sinne können die nötigen Reize zur Entstehung der Empfindungen, aus denen sich einerseits Wahrnehmungen und Anschauungen, die Fundamente der Erkenntnis, und anderseits Gefühle und Triebe, die Fundamente des Willens, entwickeln, der Seele zugeführt werden. Eine allseitige und planmässige Übung der Sinne und ganz besonders des Gesichts- des Tast- und des Muskelsinns, aber auch des Gehörsinns ist die Basis aller Bildung; ohne sie schweben Denken und Wollen in der Luft, kleben sie nur am Wort. »Die neuen Erziehungsmethoden fordern, dafs dem Geiste alle Thore geöffnet werden müssen; durch den Gesichtssinn, den Tastsinn, den Muskelsinn, durch alle Sinne müssen Eindrücke erworben werden, durch alle Kanäle müssen die Ideen, welche der schaffende und entwerfende Geist daraus formt, zum Ausdruck gelangen; alle Mittel müssen benutzt werden. Das geistige Leben mufs sich auf Wahrnehmungen aufbauen, die nicht nur die genauesten sind, sondern die zu ihrem Ausdruck der zahlreichsten Gruppen von assoziierten motorischen Centren bedürfen.« (Tadd). Der Sachunterricht mufs dafür sorgen, dafs das Kind soviel als nur irgend möglich selbstthätig mit Hilfe seiner Sinne sich allseitig Auffassungen und Vorstellungen von den Dingen und Er-

scheinungen der Aufsenwelt erwirbt, dieselben klärt und befestigt; er mufs aber auch dafür sorgen, dafs es die so gewonnenen Vorstellungen in allen ihm zu Gebote stehenden Formen und nicht blofs oder auch nur vorwiegend in der Sprache zur Darstellung bringt und verwertet. Erst wenn der Unterricht dies in vollem Mafse berücksichtigt, erst dann pflegt er wirklich die Beobachtung, dann bildet er Anschauungen; im andern Falle ist er nur ein anschaulicher Sprach- und Sachunterricht, der Sprache und Wissen pflegt. »Der Grad, in welchem der sinnlichen Wahrnehmung die Sinneswerkzeuge dienstbar sind, läfst sich steigern«, sagt Hertel (a. a. O.); dies begründet die Notwendigkeit der Übung aller Sinne. »Es kann gar nicht zweifelhaft sein, dafs man den Gegenstand um so besser erkennt, je mehr Sinne zu seiner Auffassung herangezogen werden. Die Beobachtung sich entwickelnder kleiner Kinder und von Blindheit erlöster Erwachsener ergiebt noch dazu, dafs der stark bevorzugte Gesichtssinn für sich allein die Dinge durchaus nicht zulänglich zu erfassen vermag. Ohne die Heranziehung der anderen Sinne lehrt der Anschauungsunterricht also nur eine Seite der Dinge und diese nicht immer mit Sicherheit erkennen, bildet nur einen Teil des Gehirns aus und vernachlässigt andere.« Die wichtigste Stellung für die gesamte geistige Entwicklung nimmt allerdings der Gesichtssinn ein; aber »durch die ausschliefsliche Anwendung des Wortes für die Anleitung zu Auffassungen des Gesichtssinnes und für die Wiedergabe des durch ihn Erfafsten geht viel von den bildenden Elementen der Gesichtswahrnehmungen verloren, und die Weiterentwicklung mufs sich mit den kümmerlichen, ihrer Reizfülle und -frische beraubten Resten begnügen. Da wir aber ferner von Anfang an auf den Weg der mündlichen Mitteilung für Gesichtswahrnehmungen verwiesen sind, so richten wir schon gewohnheitsmäfsig bei Bildung von Gesichtswahrnehmungen unser Augenmerk vorwiegend auf das durch das Wort Wiederzugebende; dies thut der charakteristischen Ausprägung dieser Wahrnehmungen abermals Eintrag, insofern es zu einseitigem und unvollständigem Wahrnehmen verleitet. Dem Gesichtssinn am nächsten inbezug auf alles, was er mit der Ermittlung von Gröfse, Form und gegenseitigem Verhältnis der Dinge und deren Teile zu thun hat, steht der Tastsinn; seine erstaunliche Ausbildungsfähigkeit zeigt sich an frühzeitig Erblindeten, und der Gesichtssinn verdankt ihm vieles, namentlich für die Beurteilung der Tiefe des Raumes.« (Hertel). Ein Anschauungs- und Sachunterricht also, der nur mit dem Gesichtssinn arbeitet und sich dabei nahezu ausschliefslich des Wortes bedient ist, wie Hertel mit Recht bemerkt, »eine mangelhafte pädagogische Mafsnahme«; er bedarf also der Ergänzung einerseits, wie oben näher dargelegt ist, durch die Heranziehung möglichst aller Sinne zur Erfassung der Dinge und Erscheinungen der Aufsenwelt und anderseits noch andere Mittel aufser dem Wort zur Darstellung des mit den Sinnen Erfafsten uud im Geiste Verarbeiteten. Da die Sprache

über alle Mitteilungsmittel infolge ihrer allseitigen Anwendungsfähigkeit für Empfindungen aus allen Sinnesgebieten das Übergewicht erlangt hat, so ist sie auch fast ausschliesslich als Unterrichtsmittel benutzt worden; dieser »Umstand wurde noch dadurch begünstigt, dafs sie das bequemste Mittel der Mitteilung war und dafs sie eine grofse Anzahl von Empfängern eines einzelnen Mitteilungsaktes zuliefs.« Aber im Leben machen sich doch neben der Sprache immer mehr für die Gebiete des Tast- und Sichtbaren noch Bild und Modell als Mitteilungsmittel geltend; was jetzt noch allgemein fehlt, »das ist die Befähigung für eingehende genaue Erfassung des Sicht- und Greifbaren und das Gedächtnis für das auf diesem Wege Erfafste.« Daher ist ein Anschauungs- und Sachunterricht, »der der Eigenart der zu bildenden sinnlichen Wahrnehmungen nicht in der Wahl der Auffassungs-, Abstraktions- und Reproduktionsprozesse Rechnung trägt, ein wenig erspriefslicher, pädagogisch minderwertiger.«

Wir bezweifeln, dafs auf dem bisher üblichen Weg, das Vorhandensein der nötigen Anschauungsmittel und die rechte Benutzung vorausgesetzt, dieses Ziel erreicht wird, erreicht werden kann; man mufs vielmehr die Dinge der Aufsenwelt durch möglichst viele Sinne zur Auffassung bringen. Dies geschieht aber nur, wenn das Kind mit den Dingen arbeitet, wenn es sie bearbeitet; durch die technische Arbeit hat die Menschheit die Aufsenwelt erfafst, ist durch sie zu Wissenschaft und Kunst gelangt; diesen Weg mufs auch das Kind geführt werden. Selbst wenn beim Anschauungs- und Sachunterricht jedem Kinde der betreffende Gegenstand in Hand gegeben würde — was oft nicht geschieht und nicht geschehen kann —, so kann eine scharfe Erfassung der einzelnen, der kleinen und kleinsten Teile mit dem Tast-, Muskel- und Gesichtssinn nicht stattfinden; denn einmal müsste der Gegenstand von Hand zu Hand wandern, was viel Zeit in Anspruch nimmt, und dann vertragen die wenigsten Naturkörper unserer Sammlungen ein allseitiges Betasten. Dafs aber Bilder und Zeichnungen nur Vorstellungen und Begriffe veranschaulichen, und wirkliche Anschauungen nur an den Gegenständen selbst gewonnen werden können, bedarf keiner näheren Erörterung. »Ich zweifle«, sagt Tadd (a. a. O.), »ob der Schüler die Dinge sieht, wenn er sie blofs »anblickt« und dadurch ihren Bau und ihre Bedeutung kennen lernt. Wenn das blofse Ansehen der Dinge dies vermöchte, wie kommt es dann, dafs so wenig Leute auf die Frage, wessen Bild auf einer bestimmten Freimarke z. B. steht, die richtige Antwort geben können; und doch werden die Freimarken oft gesehen. Man lernt »sehen« nicht durch blofses »Anblicken«. Das Ansehen und Anfassen allein lehrt nicht einmal die Gestalt der einfachsten Dinge kennen; nicht einer unter fünfzig kann z. B. sicher sagen, wie z. B. der Stiel eines Löffels verläuft, ob aufwärts oder abwärts. Dieser Mangel an genauer Beobachtung kann nur beseitigt werden, wenn der Geist zu wiederholter systematischer Darstellung des sinnlichen Eindrucks veranlafst wird, bis eine genaue Vorstellung da ist... Die motorischen Zentren des Gehirns müssen durch systematische

Übung zur instinktiven Erwiderung auf die Reize des Auges und des Tastsinns veranlafst werden und zwar an einem Stoffe, der zu geschickter Behandlung zwingt. . . Die Erfahrung hat bewiesen, dafs Kinder durch zu anhaltendes Sehen stumpf und ermüdet werden, wenn nicht dabei die Selbstthätigkeit zur motorischen Auslösung gelangt. . . Es gibt nur einen Weg, Formen kennen zu lernen; der ist, sie nicht nur zu zeichnen, sondern sie nachzumachen.« In amerikanischen und englischen Schulen wird daher besonders das Modellieren betrieben; »die in Amerika gebräuchliche »Prang'sche Lehrmethode««, sagt Zeichenlehrer Knebel in der »Frankfurter Schulzeitung« (N. 20. 15. Oktober 1900), »macht dasselbe geradezu zur Grundlage des ersten Anschauungsunterrichts, indem sie von dem sehr richtigen Gedanken ausgeht, dafs das Auge des eben in die Schule eintretenden Kindes noch viel zu wenig gebildet ist, um darauf hin allein Vorstellungen aufzubauen. Es wird deshalb der beim Kinde ursprünglicher zur Thätigkeit gelangende und beim Eintritt in die Schule schon mehr ausgebildete Tastsinn zur Hülfe genommen, um mittelst desselben und natürlich unter Hinzuziehung des Gesichtssinnes Vorstellungen zu bilden. Den Kindern wird ein kleiner Würfel von Modellierthon in die Hand gegeben, und es werden daran die Begriffe des Eckigen, der Kanten und Flächen entwickelt; durch Rollen entsteht dann die Kugel, und die Kinder gelangen zum Begriff des Runden, an dem alle Ecken und Kanten verschwunden sind. Nach Besprechung der geometrischen Körper werden sofort Natur- nnd Gebrauchsgegenstände, die auf die besprochene geometrische Grundform zurückzuführen sind, zum Vergleich herangezogen.« Der Handfertigkeitsunterricht nötigt das Kind zum scharfen Erfassen des Dings mit verschiedenen Sinnen, besonders mit dem Gesichts- Tast- und Muskelsinn, und ermöglicht ihm dasselbe, weil es ohne eine solche gar nicht körperlich darstellen kann. Beim körperlichen Darstellen wird das Auge gezwungen, alle Bewegungen der Hand aufmerksam zu verfolgen; jede Unaufmerksamkeit rächt sich sofort; auch kein Teil des Gegenstandes, der sich in der Arbeit befindet, kann unbeachtet bleiben. Form, Ausdehnung und Farbe werden mit dem Auge, die Oberflächenbeschaffenheit mit dem Tastsinn, Gewicht, Druck und Zug mit dem Muskelsinn erfafst; auch Gehör und Geruch werden oft in Anspruch genommen. »Die auf diese Weise in verschiedenen Gestaltungen uud Kombinationen gemachten Übungen schärfen und stärken unbedingt die Sinne, indem sie dieselben zu jeder in ihren Wirkungskreis einschlagenden Thätigkeit immer tüchtiger machen.« (Moian). Eine allseitige und planmäfsige Übung der Sinne aber ist die Basis aller Bildung; nur dadurch können klare Anschauungen dem Geiste zugeführt werden. Das Kind lernt aber so auch beobachten, es ist gezwungen zum Verweilen bei dem Gegenstand der Arbeit. Es kontrolliert aber auch die scharfe Erfassung, weil jeder Fehler sich bei der körperlichen Darstellung deutlich zeigen mufs. Der Handfertigkeitsunterricht ergänzt also auch in dieser Hinsicht die Geistesbildung und macht

sie erst zu einer harmonischen; er nötigt zum Gebrauch der Sinne, besonders des Gesichts-, Tast- und Muskelsinnes, zum richtigen Erfassen der Dinge, übt und schärft diese und führt dem Geiste scharfe und klare Anschauungen, die Elemente und das Fundament der Geistesbildung, zu.

Der Wert einer intensiven Anschauung für die Bildung wird in neuerer Zeit von Seiten der »Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung« scharf betont; »eine gesteigerte Anschauungskraft ist für alle notwendig, wenn der Kunst gedient sein soll,« so heifst es in Heft I »Zur Reform des Zeichenunterrichts« (Hamburg, Boysen und Maasch, 1897). Eine gröfsere Pflege der künstlerischen Bildung ist auch eine Forderung unserer Zeit, die mit dem Aufschwung der Technik und der Umwandlung des Handwerks zum Kunsthandwerk in engster Verbindung steht; die Schule, so fordert man, soll mehr als bisher im Kinde die Anlagen und Kräfte entwickeln, auf denen Kunstgenufs und Kunstverständnis beruhen. In erster Linie steht hier die Forderung der Bildung von intensiven Anschauungen; denn auch das in der Kunst thätige Seelenleben baut sich aus durch die Sinnesorgane vermittelten Anschauungen auf, die in der Seele festgehalten werden und auf das neu in sie Eintretende apperzipierend wirken. »Dafs die bildenden Künste«, sagt Gg. Hirth, »sicherer und fester auf einer gesunden Apperzeption von Bildern der Wirklichkeit aufgebaut werden müssen, als irgend eine andere geistige Thätigkeit, ist einleuchtend und unbestritten; das Studium der Natur und das Nachbilden der Wirklichkeit wird daher von jedem, der es zu irgend einer Künstlerschaft bringen will, als unerläfslich betrachtet.« Und hiermit mufs so früh als möglich begonnen werden, weil gerade für das Kind, das alle sinnlichen Eindrücke lebhaft erfafst, sicher festhält und leicht reproduziert, die Gefahr der Aufnahme von falschen Anschauungen, die schwer wieder zu beseitigen sind, vorhanden ist; alle nachfolgenden Auffassungen aber werden durch die in der Seele vorhandenen Vorstellungen beeinflufst. Der künstlerische Trieb, der in jedem Kinde vorhanden ist, äufsert sich nun »zuerst als das Bedürfnis, die Formen der umgebenden Natur sich anzueignen und zu beherrschen; innerhalb jeder entwickelten Kultur tritt dieses Bedürfnis in den Vordergrund und wird von den höchsten Leistungen der Malerei und Plastik befriedigt. . . . Anschauung ist die festeste, breiteste Brücke zwischen Natur und Mensch.« (Zur Reform d. Zeichenuntr.); auf Naturanschauung und Darstellung mufs die künstlerische Bildung begründet werden. »Eine naturgemäfse Weise im Zeichenunterrichte, die den geistigen Bedürfnissen des Kindes entspricht, können wir daher nur gewinnen, wenn wir den Schüler in ein persönliches Verhältnis zu den Objekten, mit denen das Leben und die Natur es umgibt, setzen. Sein Auge mufs lernen, jedes Gebilde, das in sein Blickfeld kommt, nach Umrifs-, Höhen-, Breiten- und Tiefenausdehnung, nach Farbe, Licht und Schatten schnell und vollständig aufzufassen und einfach, sauber und klar darzustellen. So ergibt

sich als erstes und wichtiges Ziel die Ausbildung des Beobachtungsvermögens«. »Auf der Gabe der Beobachtung« sagt Dr. Jessen, »beruht zumeist Kunstverständnis und Kunstgenufs und beruht vor allem die Arbeit im Kunstgewerbe. Wer von der Schule her ein offenes Auge mitbringt und einen im Nachbilden geübten Blick, der ist am besten vorbereitet für alle Ansprüche, die im Laufe seines späteren Lebens das Kunstgewerbe an ihn stellen wird«.

Die Notwendigkeit einer intensiven Pflege des Beobachtungsvermögens oder der sogenannten »Anschauung« betont auch Zeichenlehrer Knebel in der »Frankfurter Schulzeitung« (a. a. O.). »Das Kulturleben unserer Zeit«, sagt er, »ist durch die grossartigen Fortschritte auf den Gebieten der Naturwissenschaften und durch die gewaltigen Errungenschaften der Technik in eine gegen frühere Jahrzehnte wesentlich veränderte Richtung gedrängt worden; dieser Änderung mufs unser Schulunterricht folgen, wenn er seiner Aufgabe, die Jugend zum Verständnis des jeweiligen Kulturzustandes und zum selbständigen Mitarbeiten an der Weiterentwicklung desselben zu befähigen, gerecht werden will. Verstandesbildung allein ist heute zur Lösung der Kulturaufgaben nicht mehr ausreichend, sondern dazu ist eben so nötig die Ausbildung der Sinne, namentlich des edelsten und wichtigsten Sinnes, des Gesichts. Auf sinnlicher Beobachtung beruhen zum grofsen Teil die Fortschritte der modernen Wissenschaften, eindringende Beobachtung und die sich daraus ergebende Fähigkeit, eine Situation schnell zu erfassen und festzuhalten, ist ferner die Grundbedingung des Erfolges auf den Gebieten der Industrie und des Verkehrs. Die Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit ist deshalb von der allergröfsten Wichtigkeit für das spätere Leben, da sie eine wesentliche Bedingung für das Fortkommen in allen Berufszweigen bildet. Der Schule, die ja die für das Leben erforderlichen grundlegenden Fähigkeiten zu entfalten berufen ist, erwächst schon aus diesem Grunde die Pflicht, diese so aufserordentlich wichtige Geisteskraft zu möglichster Vollkommenheit zu entwickeln. Sie ist hierzu aber auch um ihrer selbst, um der geistigen Entwicklung ihrer Schüler willen verpflichtet. Unser ganzes Wissen beruht auf der Apperzeptionsfähigkeit, auf dem Vermögen, rasch und sicher Vorstellungen aufzunehmen und mit schon vorhandenen zu verknüpfen. Da nun der gröfste Teil der Vorstellungen uns durch den Gesichtssinn zugeführt wird, so ist leicht einzusehen, dafs ein geübtes Auge schneller Vorstellungen aufnehmen und mit schon vorhandenen zu klarer Erkenntnis umbilden wird, als ein ungeübtes. Der aufserordentliche Wert scharfen, mit Bewufstsein ausgeführten Sehens ergiebt sich dadurch ohne weiteres, und die Aufgabe der Schule, mag es Volks- oder höhere Schule sein, ein solches Sehen herbeizuführen, kann nicht bezweifelt werden. Zur Ansbildung verständnisvollen, mit Bewufstsein ausgeführten Sehens können und müssen alle Lehrfächer beitragen, aber in dem Wesen der meisten derselben liegt es begründet, dafs sie sich vor-

zugsweise durch das Wort an die Auffassungskraft der Schüler wenden und nur gelegentlich durch Karten, Bilder und dergl. zum Sehen, in den seltensten Fällen aber zum genauen Beobachten veranlassen. Die Unterrichtsfächer, welche letztere Fähigkeit in erster Linie auszubilden berufen sind, sind die naturwissenschaftlichen Fächer und vor allem der Zeichenunterricht. Wer ein Objekt zeichnerisch wiedergeben will, der ist zu genauestem Anschauen desselben gezwungen, da ohne dies eine richtige Wiedergabe ganz unmöglich ist. Dieses in dem Wesen des Lehrfaches selbst liegende Gezwungensein zu schärfster Beobachtung ist es, was den Zeichenunterricht zur Ausbildung dieser Fähigkeit mehr als jedes andere Lehrfach geeignet erscheinen läfst.« Dafs aber der Zeichenunterricht allein nicht hinreicht, die scharfe Beobachtung zu pflegen, sondern durch den Handfertigkeitsunterricht ergänzt werden mufs, und dafs zum Gesichtssinn noch der Tastsinn einschliefslich des Muskelsinns behufs Bildung vollkommener Anschauung hinzu kommen mufs, ist oben schon hervorgehoben worden und wird später noch näher erörtert werden.

Der historische Materialismus.

(Schlufs.)

Die Bestrebungen von Marx und Engels gingen darauf hinaus, die reale Basis des ideellen Überbaues zu finden; sie wollten die Geschichte der Ideen erklären, den Ursprung und die Entwicklung der geistigen Vorstellungen im geschichtlichen Gang des Menschengeschlechts aufdecken. Sie schlagen zur Lösung dieses Problems denselben Weg der induktiven und entwicklungsgeschichtlichen Forschung ein, den Darwin und seine Nachfolger auf dem Gebiete der Biologie mit so grofsem Erfolge eingeschlagen haben; wie die Biologen die Abhängigkeit des Bewufstseins von der organischen Struktur, namentlich von der Entwicklungsstufe des Nervensystems behaupten und nachzuweisen suchen, so suchen Marx und Engels die einzelnen Phasen in der Entwicklung des Geisteslebens der Menschheit auf historische Veränderungen der ökonomischen Struktur der Gesellschaft zurückzuführen. Wie ein Parallelismus zwischen den physiologischen und psychischen Vorgängen besteht und der psychologische Materialismus die letzteren als Reflexe des ersteren ansieht, so besteht für den historischen Materialismus ein Parallelismus zwischen der ökonomischen und ideellen Entwicklung derart, dafs die letztere der Reflex der ersteren ist. Das Denken ist für den Materialismus ein Naturprozefs wie jeder andere und die Geschichte der Ideen nur eine Naturgeschichte besonderer Art. Die Technik und die durch die Technik bedingte Entwicklungsstufe der gesellschaftlichen Arbeit ist für ihn das materielle Fundament, auf welchem die ganze geschichtliche Entfaltung des körperlichen und geistigen Lebens des Menschen sich aufbaut. Ursprünglich fassen Marx und Engels das Leben blofs als materiellen und wirtschaftlichen Prozefs

auf; später wird im Anschlufs an Morgans Forschungen der Begriff des Lebens als organischer Prozefs der Gattungsfortpflanzung erfafst, und endlich wird von Engels auch die Selbständigkeit der geistigen Kräfte des Lebens anerkannt. Trotz aller Bemühungen Engels ist es ihm jedoch nicht gelungen, den lückenlosen Zusammenhang zwischen den materiellen resp. wirtschaftlichen und den geistigen resp. ideellen Prozessen nachzuweisen, die Epochen der Entwicklung genau zu bestimmen, das Gemeinsame und Besondere derselben anzugeben und so das Gesetz der Entwicklung, das allen Epochen gemeinsam ist und den Begriff der Geschichte selbst ausmacht, festzustellen; jedenfalls haben Marx wie Engels die Bedeutung der Tradition, d. h. der geistigen Anknüpfung eines gegenwärtigen an das vergangene Geschlecht, für die geschichtliche Entwicklung unterschätzt. »Die nähere Untersuchung«, sagt Dr. Woltmann, »wird zeigen, dafs das Verhältnis des physischen zum ökonomischen Leben und die Beziehung der technischen Thätigkeit des Menschen zu seinem logischen Bewufstsein das allgemeine Fundament der geschichtlichen Entwicklung bildet; da die technischen und logischen Akte sich entsprechen, und da auf der technischen Arbeit das ganze wirtschaftliche und auf der logischen Funktion das ganze geistige Leben sich aufbaut, so ist hiermit das elementare Verhältnis von ökonomischer Basis und idealem Überbau und die Möglichkeit einer Wechselwirkung von geistigen und materiellen Kräften nachgewiesen! Die Untersuchung der organischen und technischen Geschichte des Menschengeschlechts wird aber zeigen, dafs auch der geistige Lebensprozefs ein ebenso selbständiger Faktor in der geschichtlichen Entwicklung wie der ökonomische ist; wie bei dem Einzelwesen das Bewufstsein einen apperzipierenden Einflufs auf die sinnlichen Eindrücke ausübt, so hat auch das soziale Bewufstsein einen formgebenden und bestimmenden Einflufs auf die Gestaltung der geschichtlichen Perioden. Im allgemeinen wird man die Einwirkung der Technik auf die Betriebsformen anerkennen müssen; aber gar häufig sind doch auch, wie die Geschichte lehrt, andere Ursachen, z. B. Veränderung des Marktes und des Bedarfs, ein neuer Zustand des Eigentums u. dgl. auf die Betriebsform von Einflufs. Ebenso findet sich eine Verbindung der Eigentumsverhältnisse nicht blofs mit der Betriebsform, sondern auch mit der Politik usw., ebenso ist es beim Recht, wo doch noch ganz andere Faktoren als wirtschaftliche ihren Einflufs geltend machen usw. Es ist nicht zu leugnen, dafs die wirtschaftlichen Verhältnisse hier wie auch bezüglich der Politik, Moral, Religion und Philosophie einen Einflufs geltend machen; aber es ist ebenso wenig zu leugnen, dafs sie nicht allein den Ideengehalt gestalten, wie Marx und Engels annehmen.

Marx und Engels waren nicht imstande, sich auf die Höhe der Auffassung des geschichtlichen Werdens zu erheben; sie blieben im Materialismus stecken. Für sie ist der Mensch ein in menschliche Formen umgesetzter Naturstoff, der Menschenkopf ist einer

seiner physiologischen Leiblichkeit angehörige Naturkraft, welche die Arbeit reguliert; die produktiven Thätigkeiten leiblicher wie geistiger Art sind »wesentlich Verausgabung von menschlichem Hirn, Nerv, Muskel, Sinnesorgan usw.« Aber nach dem heutigen Standpunkt der Biologie und Hirnphysiologie entbehren diese Behauptungen noch vollständig der Begründung; es sind unbewiesene Dogmen. So kann man z. B. nicht sagen: Die Materie denkt, sondern nur: Bestimmte Teile der organisierten, zu einem bestimmten Gehirn differenzierten und klomplizierten Materie sind Organe des Denkens. Über das Wesen der physischen Vorgänge selbst und ihre Verbindung mit den physischen, resp. die Wechselbeziehungen zwischen beiden herrscht noch, wie selbst einer der bedeutendsten Hirn-Physiologen der Gegenwart, Flechsig, zugesteht, völliges Dunkel; daher reden die Psychophysiker nur von einem Parallelismus zwischen seelischen und körperlichen Vorgängen und nicht von einer Identät derselben. Ebensowenig darf man die Vorgänge in der biologischen und soziologischen Entwicklung für identisch erklären, obwohl auch hier ein Parallelismus besteht. Schon Darwin hatte in seinem Buche über die »Abstammung des Menschen« einen Grundrifs der natürlichen Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts gegeben, indem er auch die natürliche Auslese im Kampf ums Dasein zum Hebel des geschichtlichen Fortschrittes machte; das wirtschaftliche und soziale Moment haben er und seine Schüler jedoch dabei ganz vernachlässigt. Marx hat diese Lücke ausgefüllt; er suchte seine auf dem Wege selbständiger Untersuchungen aufgebaute Auffassung der Menschengeschichte, seine ökonomische Geschichtstheorie, auf dem allgemeinen Fundament der biologischen Wissenschaften fester zu begründen. In der Biologie und Soziologie (Ökonomie) ist nach seiner Ansicht der Kampf um die Lebensmittel die Ursache der Entwicklung und des Fortschritts; er bildet also auch die materielle Grundlage für alle höhere soziale Kultur. Während es sich in der Biologie um den Kampf der organischen Arten handelt, ist es in der Soziologie der Kampf der gesellschaftlichen Klassen; dort sind es die Organe der Tiere und Pflanzen, hier die Werkzeuge und Maschinen, welche im Lebenskampfe die Entwicklungsstufe der Gattungen bezw. der Gesellschaftsformen bestimmen. Wie in der tierischen Lebewelt, neben dem Kampf um die Nahrung derjenige um die Fortpflanzung eine Rolle spielt, so ist in der Menschenwelt die Produktion des Lebens in den Ehe- und Familienformen von Bedeutung; wie in der ersteren die organische Struktur des Nervensystems bestimmend ist für die intellektuelle Fähigkeit, so in der letzteren die Technik der Produktivkräfte und die dadurch bedingte ökonomische Struktur der Gesellschaft für das geistige Leben. Man darf jedoch, sagt Dr. Woltmann, »den aufgestellten Vergleich nur ganz allgemein zugeben, insofern auf beiden Gebieten des Lebens ein Konkurrenzkampf stattfindet, der den Sieg, den Untergang oder das Gleichgewicht entgegenstrebender Kräfte herbeiführt; . . . . . man mufs aber die rohe mechanische Übertragung Darwinistischer Prinzipien

auf das menschliche Gesellschaftsleben zurückweisen. Denn mit der Entstehung der Werkzeugthätigkeit und der darauf basierenden verstandesmäſsigen Ausbildung des Intellekts sind die tierischen Entwicklungsbedingungen so modificiert worden, daſs direkte Anologien zwischen der organischen und sozialen Entwicklung nicht gezogen werden können. . . . Die Entstehung der Arten ist nicht derselbe Prozeſs wie der Ursprung der Klassen, der Kampf der Arten nicht derselbe, wie der Klassenkampf; die Entstehungsgeschichte der Menschenrassen ist jenem Prozeſs eher gleich zu setzen.« Der historische Materialismus will also den Menschen zur Natur zurückführen und die Menschengeschichte zur Naturgeschichte machen; er verweist den Menschen auf seine eigenen Kräfte, bildet ihn zur Selbständigkeit aus und verlegt das Ziel des Lebens ins irdische Leben als »eine Gemeinschaft der Menschen für ihre höchsten Zwecke.« Diese liegen im Genuſs der in der Arbeit erworbenen Güter; die Kultur schaffende Arbeit, welche zur harmonischen Vervollkommnung des Menschengeschlechts führt, ist die einzige Tugend der Menschen. Eine Unterstützung der Moral durch eine religiöse Weltanschauung ist für Marx und Engels nicht nötig; die Religion ist für sie überhaupt etwas, was verschwinden wird, wenn sich der Sozialismus verwirklicht. Der historische Materialismus »kennt nur die ökonomische Umgebung des Menschen, die doch nur eine später geschaffene künstliche ist, er ignoriert seine erste Umgebung, die Natur, und das, was diese in ihm an Gedanken erzeugt; . . jeder Gedanke aber, auch der abstrakteste, hat einen direkten oder indirekten Einfluſs auf das Leben. . . So wird schon der Urmensch nicht bloſs von der Ökonomie beherrscht, sondern sein Ideenleben herrscht auch über die Ökonomie . . . Und zwar kann man behaupten, daſs je weiter die Geschichte fortschreite, desto weniger entscheidend die Bedeutung der gerade gegenwärtigen ökonomischen Lage für die Tendenzen eines Volkes und seiner Zeit werde; . . . die aus früheren Lagen erzeugten Ideen überdauern die Verhältnisse ihres Ursprungs und gewinnen ein selbständiges Leben, indem sie sich in die Folgezeit fortpflanzen . . . Es wird der Mensch im Laufe der Zeit ein anderer und zwar wächst sein Inneres; immer selbständiger tritt er allem Äuſseren, auch der ökonomischen Lage, gegenüber . . . So wird der Gesamtgeist eines Volkes reicher als es die unmittelbaren Antriebe seiner Umgebung möglich machen; zu den natürlichen kommen eben noch die durch die Geschichte erworbenen . . . . . . Und es scheint, daſs allein das Wachstum der geistigen Energie die Erhaltung eines Gemeinwesens ermöglicht; wo dieses stattfindet, entstehen immer neue selbständige Werte, immer neue Aufgaben, immer neue Ideale. Und das Ideale, das nicht ist oder noch nicht ist, verbindet die Menschen fester als das Reale, das schon existiert, um dessen Besitz leicht Zwietracht entsteht. Darum sind die Völker nur so lange von weltgeschichtlicher Kraft, so lange sie allen Volksgenossen gemeinsame Aufgaben, Ideale haben; und Völker die niemals solche hatten, sind niemals weltgeschichtlich, d. h. nie für die Sache

der Menschheit und ihre Entwickelung bedeutsam gewesen.« (Barth a. a. O.) Der historische Materialismus ist eine durchaus unzulängliche Geschichtsauffassung; denn er betont zu stark die Wirkung der wirtschaftlichen Verhältnisse und übersieht die idealen, die sozialen, sittlichen und religiösen Momente, die im Fortschritt der menschlichen Entwicklung wohl mehr zurücktreten, aber nie verloren gehen.

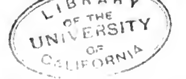
Sieht man von diesen Einseitigkeiten in der materialistischen Geschichtsauffassung ab, so bleiben immer noch genug Gedanken übrig, die immer wahr bleiben und welche Grundlehren der Soziologie bilden. Der historische Materialismus ist eine Reaktion gegen den historischen Idealismus, »der zuviel und ohne genügende Grundlage konstruierte und darum zusammenstürzte; dabei rächte sich, daſs er in seiner spekulativen Gottähnlichkeit den Boden der Erfahrung ungepflügt gelassen hatte.« (Barth). Ernährung und Fortpflanzung, Erhaltung der Art und der Gattung sind die materiellen Grundlagen des historischen Prozesses; sie entfalten sich in ihm zu den gesellschaftlichen Faktoren der Arbeit und der Familie, die wir nur in der Menschen-, nicht aber in der Tierwelt finden. Dieser Fortschritt von der letzteren zur ersteren wird verursacht durch den Besitz von Werkzeugen und höherer Intelligenz; der Besitz des Werkzeugs unterscheidet den Menschen vom Tier. »Die Entwicklungsgeschichte des Werkzeugs«, sagt Dr. Woltmann, »bestimmt die Herrschaft des Menschen über die Natur und bedingt dadurch den Stand der sozialen und geistigen Kultur!« Marx und Engels machen daher die technischen Mittel zur Gewinnung des Nahrungsunterhaltes zum Gradmesser des geschichtlichen Fortschritts und des Unterschieds der einzelnen Kulturepochen. Die Vorstufe der technischen Werkzeuge finden wir in den tierischen Organen, welche sich gelegentlich mit äuſseren Gegenständen behufs Wirkung nach auſsen verbinden; indem nun der Mensch sich diese Organe und ihre Verbindung mit diesen äuſseren Gegenständen künstlich herstellte und vervollkommnete, wurde er in neue Beziehungen zu den Kräften der Natur gebracht, woraus dann neue Formen des geistigen und sozialen Lebens hervorgingen und Gehirn und Hand, Intelligenz und Sprache vervollkommnet wurden. »Dadurch«, sagt Dr. Woltmann, »daſs wir ein Ding als Werkzeug, das von den Organen räumlich und stofflich getrennt ist, auf ein anderes Ding selbst einwirken lassen, ist die Möglichkeit des Verständnisses eines gegenständlichen Kausaverhältnisses gegeben, damit aber die Grundlage der gesamten wissenschaftlichen Weltbetrachtung; . . mit der gegenständlichen Werkzeugthätigkeit entsteht ein gegenständliches Eigentumsbewuſstsein, in welchem das Bewuſstsein sich selbst als Ursache seiner technischen Handlungen erkennt und sich selbst als Wille weiſs.« Vom Stand der Produktionskräfte und der Technik hängt nach der materialistischen Geschichtstheorie die Produktionsweise ab, durch diese ist wieder die soziale Organisation und das geistige Leben bedingt; die technische Thätigkeit bedingt das logische Bewuſstsein, welches die Bedingung alles höheren geistigen Lebens,

von Wissenschaft und Kunst, Moral und Religion ist, welche im gesellschaftlichen Leben eine selbständige Bedeutung und die Macht erlangen, auf das individuelle Bewufstsein wieder zurückzuwirken. Wohl ist also auch die geistige Entwicklung des Menschen in ihrer Grundlage von dem Kampfe ums Dasein bedingt, bei dem die technische Ausrüstung eine entscheidende Rolle spielt; aber im gesellschaftlichen Prozefs wird durch Arbeitsteilung und geistige Überlieferung eine Auslese der von den einzelnen zufälligen Menschen losgelösten psychischen Gebilde, der geistigen Denkformen vollzogen, welche nun in Wissenschaft, Kunst, Moral und Religion eine selbständige Existenz erhalten. Nun nimmt aber die Entwicklung einen anderen Charakter an, nämlich, soweit sie Vervollkommnung ist, einen teleologisch-moralischen; sie steckt sich sittliche Ziele. Das haben Darwin und Marx schon geahnt und angedeutet; ihre Schüler aber haben es wieder aufser Acht gelassen. Wird also einerseits anerkannt, dafs alle Bewufstseinsakte nicht nur von organischen, sondern im gesellschaftlichen Prozess von technisch-ökonomischen Existenzbedingungen notwendig getragen werden, so mufs anderseits zugegeben werden, dafs das physisch-ökonomische Bedürfnis oder Interesse nicht in allen Bewufstseinsakten der ausschlaggebende Faktor ist, sondern dafs in der menschlichen Sozialgeschichte sich selbständige ideale Bedürfnisse und Interessen herausentwickeln, die den Kampf ums Dasein in den Kampf ums Ideal, um Wahrheit, Gerechtigkeit und Freiheit mit der Tendenz der Vervollkommnung umwandeln; diese Umwandlung kann der Materialismus nicht erklären. Es ist eine sehr einseitige Auffassung des geistigen Lebensprozesses des Menschengeschlechts, dafs es niemals Ideen gegeben habe, welche über den Klassengegensätzen stehen; die Vertreter der materialistischen Geschichtsauffassung vergessen, dafs das geistige Interesse auch eine ursprüngliche und selbständige Triebfeder der menschlichen Natur in sozialen Handlungen hat, sich immer mehr von den ökonomischen Klasseninteressen loszulösen sucht und immer mehr Selbstzweck zu werden strebt. Sie übersehen daher auch, dafs die geistigen Interessen sich über die Klasseninteressen erheben, namentlich in Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Moral, und es eine Menschheitsmoral und nicht blofs eine Klassenmoral giebt. Nur wenn man den geistigen Interessen und Bestrebungen einen Selbstzweck zugesteht, dessen Bewufstwerden sich stufenmäfsig entwickelt und ideale Triebfedern in sich schliefst, die nicht ganz auf ökonomische Interessen sich zurückführen lassen, kann man den Gang der Geschichte des geistigen Lebensprozesses verstehen. Die vergleichende Entwicklungsgeschichte des menschlichen Bewufstseins beweist, dafs auch in der Vergangenheit diese idealen Triebfedern gewirkt haben und ähnliche Produkte erzeugt haben wie heute, deren Inhalt natürlich durch die niedrigere, technische Entwicklungsstufe der wirtschaftlichen Verhältnisse beschränkt ist; ein wichtiges Mittel hatten sie dabei an der geistigen Ueberlieferung. So erkennt auch Engels an, dafs es in der Vergangenheit philo-

sophische Moralsysteme gegeben habe, welche über Zeiten und Völker stehende Prinzipien aufgestellt haben, obgleich er anderseits wieder von einer Klassen-Philosophie und Klassen-Moral spricht; er mufs also anerkennen, dafs die idealen Triebfedern in geistig bedeutenden Menschen ewige Wahrheiten, ewig giltige Ideen zu Tage förderten, die der Nachwelt überliefert und zu neuen idealen Triebfedern wurden. Der geistige Prozefs ist demnach, entgegen der Ansicht des historischen Materialismus, in der Lebensgeschichte des Menschengeschlechts neben dem ökonomischen und organischen ein selbständiger Faktor der Entwicklung; es giebt in der Geschichte auch selbständige ideelle Triebfedern und ideelle Beziehungen der Menschen. Nur wenn der Idealismus den Realismus sich unterordnet, wenn die ökonomischen den moralischen Zwecken untergeordnet werden, kann die wahre Freiheit, die Herrschaft über die Natur und uns selbst, erreicht werden. Deshalb ist es nötig, dafs der ökonomischen Entwicklung zugleich eine geistige und moralische Erziehung parallel laufe, damit die Menschen mit Glauben und Bewufstsein und durch Entwicklung ethischer Kräfte eine menschenwürdige und gerechte Ordnung der Gesellschaft erstreben. »Die letzte Entscheidung auch in allen wirtschaftlichen Verhältnissen«, sagt Schäffle (Bau und Leben des sozialen Körpers), »liegt nicht in wirtschaftlichen Konjunkturen, in technischen und Betriebsveränderungen, sie liegt in den sittlichen Kräften einer Nation.«

Volkstum, Volkssprache, Volksdichtung.

Die unter dem Namen »Soziologie« in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts emporgekommene und sich jetzt mächtig entwickelnde neue Wissenschaft hat auch das Interesse für das »Volkstum« wieder wachgerufen; volkstümlich, so fordert man, sollen Bildung, Wissenschaft und Kunst werden. Volkstümlich bedeutet nach Dr. Meyer (das deutsche Volkstum) »etwas, was dem ganzen Volke eigentümlich ist ohne Ansehung der Bildungsstufe seiner Glieder; es ist nicht nur, was dem Denken und Fühlen der grofsen ungebildeten Volksmenge entspricht und wegen des Bildungsmangels der Menge noch ganz im Urwüchsigen steckt, sondern es ist die dem ganzen Volke innewohnende Denkungs- und Empfindungsart selbst. So viele Völker, so viel verschiedenes Volkstum giebt es. Einzelne psychische Eigenschaften sind natürlich in gleicher Gestalt bei mehreren Völkern zu finden; auch haben mehrere Völker gewisse Gruppen von phychischen Eigenschaften gemeinsam und sind dann meist auch physisch verwandt. Aber die geschlossene Summe seiner Eigenschaften oder richtiger gesagt, das aus dem Ineinanderwirken seiner verschiedenen Eigenschaften hervorgehende und aus seinen geschichtlichen Schicksalen sich entwickelnde psychische Produkt hat jedes Volk einzig und allein für sich: Das ist sein Volkstum«. (Meyer a. a. O.). Das volkstümliche Denken, Erkennen und Wissen ist »ein mehr unmittelbares, auf Anschauung beruhendes«, sagt



Prof. Dr. Kolle; es ist mit einem geeunden und unverfälschten Gefühl verbunden. Der Klarheit, Lebendigkeit, Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit der Sprache des Volkes hat schon Herder eine Lobrede gehalten; denn sie ist eine Äuſserung der Volksseele, des volkstümlichen Denkens und Fühlens. »Wissenschaftlich« ist nach unserer Auffassung kein Gegensatz zu »volkstümlich«; es kann sich jemand eine wissenschaftliche Bildung erwerben, die zugleich volkstümlich ist, weil die mittelbare und bewuſste Erkenntnis auf der unmittelbaren und anschaulichen beruht. Eine solche volkstümlich-wissenschaftliche Bildung fordern wir für den Volksschullehrer; das Studium des deutschen Volkstum steht daher bei ihm im Vordergrund seiner Fortbildung. Die Sprache ist, wie schon hervorgehoben, das Erzeugnis und der deutliche Ausdruck des Volkstums; ihr zur Seite steht die Volksdichtung. Volkstümlich, so fordert man jetzt, soll die deutsche Dichtung werden; sie soll in der Heimat, im Volksleben wurzeln und auch dem Volke verständlich sein. Die Volksdichtung trägt natürlich den Charakter ihrer Zeit, denn das Volkstum bleibt, obwohl auf unverrückbarer stammhafter Grundlage ruhend, von dem Wandel der Zeit nicht unberührt; »das Volkstum«, sagt J. W. Bruinier (das deutsche Volkslied), »ist entwicklungsfähig, es lebt wie der Urwald, in dem neben sturmverwitterten blitzgeborstenen Eichenstümpfen schlanke, kerngesunde Hochstämme stehen und fröhlich die jungen Triebe aufsprieſsen, aber auch Pilze und Giftpflanzen im Dunkeln gedeihen; es ersetzt sich im Laufe ungezählter Jahrhunderte aus sich selbst ganz aufs neue, ohne je sein Ansehen zu ändern und ohne je den herrlichen jungfräulichen Boden zu verlassen, aus dem es alle seine Kräfte saugt und den es selbst immer wieder neu kräftigt«, so daſs die Heimat mit ihrer Stammeseigenart der Nährboden ist, »aus dem sich unser ganzer deutscher Volkscharakter zu immer neuer Kraft, zu immer reicheren Entfaltungen und zu immer vielseitigerer Einheit emporgestalte« (Flaischlen).

Wissenschaft und Kunst sollen popularisiert, d. h. »volkstümlich«, dem Volke verständlich und nützlich gemacht werden; diese Aufgabe zu vollbringen, dazu ist in erster Linie der Volksschullehrer berufen. Was von den geistigen Nährquellen der Menschheit, »den groſsen Gelehrten und Künstlern ausströmt«, das soll, wie der heute vielgenannte Volksschullehrer und Dichter O. Ernst sagt, »durch den Mund des Lehrers der groſsen erkenntnis- und erziehungsbedürftigen Menge« zuflieſsen. Deshalb muſs er seine wissenschaftliche Bildung auf volkstümlicher Grundlage aufbauen und dem Studium des Volkstums, der Volkssprache und der Volksdichtung besondere Aufmerksamkeit schenken; denn nur dann kann er wahrhaft »volkstümlich« darstellen, wenn er ein tiefes Verständnis für die Volksart hat. (Siehe: C: »Für Lehrerbibliotheken« und für »Volksbibliotheken.«)

C. Referate und Besprechungen.

Neue Erscheinungen auf dem Gebiete der Mathematik.

Von **Prof. Dr. Schmehl** in Darmstadt.

Prof. Dr. M. Schuster, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Oldenburg, Geometrische Aufgaben, Lehr- und Übungsbuch Ausgabe B. Für Progymnasien und Realschulen. Leipzig, B. H. Teubner. (VII und 147 S.) 1899. Pr. 1,60 M.

Dieses Buch ist keine Aufgabensammlung in gewöhnlichem Stile, sondern ein Lehrbuch der Geometrie, verbunden mit einem reichhaltigen Stoffe von Aufgaben, und zwar ist seine Einrichtung derart gehalten, dafs die Lehrsätze nicht an die Spitze gestellt, sondern durch eine Reihe von Fragen und Aufgaben abgeleitet werden. Diese genetisch-heuristische Methode ist nun zwar an sich nicht neu, da sie gegenüber der alten dogmatischen Methode des Euklid seither immer mehr Eingang beim geometrischen Unterricht gefunden hat. Aber ein Lehrbuch, das, wie das vorliegende, das geometrische Pensum in dem Sinne der heuristischen Methode streng und nach jeder Richtung hin vollständig durchführt, existierte unseres Wissens bis jetzt nicht. Der Verfasser beabsichtigt also damit, die Methode, die bei dem arithmetischen Unterrichte befolgt wird, auch im geometrischen Unterricht anzuwenden, insofern dafs auch die Geometrie durch fortgesetzte Beschäftigung mit geeigneten Aufgaben gelehrt wird. Der Text und die Ausstattung sind vorzüglich; nur wäre nach unserem Erachten eine Vermehrung der Figuren erwünscht. Auf Seite 103 vermissen wir bei den Dreiecksformeln die allgemein gebräuchliche Bezeichnung des halben Umfangs eines Dreiecks mit s und die der betreffenden Seitenabschnitte mit s—a, s—b, s—c. Jedenfalls kann das Buch den Fachlehrern zur Prüfung der in ihm vorgeschlagenen Methode bestens empfohlen werden.

B. Wiese und W. Lichtblau, Königliche Seminarlehrer, Sammlung geometrischer Konstruktionsaufgaben zum Gebrauche an Seminarien sowie zum Selbstunterricht. Zweite Auflage. Hannover und Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1900.

Das vorstehende Buch enthält eine vollständige, streng systematisch durchgeführte Anleitung zur Lösung geometrischer Konstruktionsaufgaben. Es werden darin an der Spitze eines Abschnittes die Fundamentalaufgaben erklärt, worauf solche Aufgaben folgen, deren Lösung ebenfalls vollständig angegeben ist, und die die Grundlage für eine weitere Anzahl von Aufgaben der betreffenden Art bilden. Hin und wieder finden sich bei schwierigeren Aufgaben noch geeignete Andeutungen zur Lösung. Die Zahl der vollständig gelösten Aufgaben ist ziemlich grofs und ebenso entsprechend diejenige der dazugehörigen ungelösten Beispiele. Bei allen ausgeführten Lösungen ist der Gang so übersichtlich gehalten, dafs das

Buch auch beim Selbstunterrichte recht erspriefsliche Dienste leisten kann. Der Text und die Ausstattung sind recht gut, auch sind die zahlreichen Figuren mit hinreichender Deutlichkeit ausgeführt. Von Einzelheiten sei bemerkt, dafs bei der Aufgabe 14 in § 13 (Stetige Verlängerung einer Strecke) die unmittelbare Lösung, bei der die stetige Teilung nicht angewandt wird, nicht erwähnt ist. Diese könnte auch gebraucht werden, um die Seiten des einbeschriebenen regelmäfsigen Fünfecks, Sechsecks und Zehnecks an einer Figur zu konstruieren. — Die Sammlung verdient alle Beachtung und kann sehr empfohlen werden.

Aufgaben für Rechnen und Geometrie in Bauhandwerkerklassen. Mit einem Anhange: Aufgaben zur Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung. Herausgegeben von Leipziger Fortbildungsschuldirektoren und -Lehrern. Leipzig, Alfred Hahn. 1901. Pr. 40 Pf.

Die Aufgaben in vorstehender Sammlung schliefsen sich in Übereinstimmung mit dem Leipziger Lehrplan für Bauhandwerker an den städtischen Fortbildungsschulen eng an den Unterricht in der Gewerbekunde an. Bauhandwerkerarbeiten aller Art geben den natürlichen Stoff für die Rechenaufgaben, bei denen der Grundsatz durchgeführt ist, dafs immer vom Einfacheren zum Zusammengesetzten fortzuschreiten sei. Auch werden Kalkulationen und Kostenvoranschläge, die aus dem Verhältnisse des praktischen Lebens hervorgehen, angefügt. Eine sehr schätzenswerte Beigabe dazu bildet das Ergänzungsheft, das Aufgaben über die Kranken- u. s. w. Versicherungen enthält. Auch die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen sind darin angegeben, eine Einrichtung die bei der eminenten Bedeutung dieser Gesetze von grofsem praktischen Werte für Schüler an derartigen Schulen ist. Das Aufgabenheft eignet sich vortrefflich zum Gebrauche an gewerblichen Schulen.

Prof. Dr. M. Schuster, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Oldenburg, Stereometrische Aufgaben, (VII und 80 Seiten). Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner, 1901. Preis 1,40 Mk.

Die Bearbeitung dieses Buches ist nach denselben Grundsätzen ausgeführt wie in des Verfassers »Geometrischen Aufgaben«, auf deren Besprechung wir daher in dieser Beziehung verweisen können. Von Einzelheiten dieses Teiles sind folgende hervorzuheben. Der Verfasser geht zur Feststellung der stereometrischen Begriffe nicht von dem Würfel, sondern von der Pyramide aus, weil sich durch die Betrachtung dieses Körpers die allgemeinen Sätze über die Ebenen und Geraden in geeigneter Weise entwickeln lassen, wozu sich das Prisma und insbesondere der Würfel nicht eignet. Dann wird das Prisma betrachtet, und daraus werden die besonderen Begriffe von parallelen Ebenen und Geraden entwickelt. Die Inhaltsberechnungen der Prismen und Pyramiden schliefsen sich unmittelbar daran. Hierauf folgen der Cylinder und Kegel, die Körperstumpfe und die Kugel. Die Eigenschaften der körperlichen Ecke werden erst bei den regelmäfsigen Körpern durchgenommen.

Ein besonderer Vorzug des Buches besteht in einer reichhaltigen Sammlung von stereometrischen Berechnungsaufgaben. Am Schlusse ist eine grofse Anzahl von schwierigeren Aufgaben zusammengestellt, die auf quadratrische und kubische Gleichungen, und zwar auf reine und ge-

mischte, führen. Ebenso sind noch die in diesem Abschnitte enthaltenen Aufgaben über gröfste und kleinste Werte, sowie über Drehungskörper erwähnenswert. Für den Gebrauch des Buches wäre es sehr erwünscht, wenn die Resultate der Berechnungsaufgaben vorhanden wären.

Wenn ein Fachlehrer sich dazu entschliefst, die »geometrischen Aufgaben« des Verfassers seinem Unterrichte zugrunde zu legen, so kann zur weiteren Befolgung der diesem Buche eigentümlichen Methode auch der vorliegende Teil zum Gebrauche empfohlen werden.

Richard Heger, Fünfstellige logarithmische und goniometrische Tafeln sowie Hülfstafeln zur Auflösung höherer numerischer Gleichungen. Leipzig und Berlin, Verlag B. G. Teubner 1900 (III u. 112 S.)

In dieser Logarithmentafel findet sich nach den fünfstelligen Logarithmen der Zahlen von 1 bis 10000 noch eine Tafel der siebenstelligen Logarithmen der Zahlen von 100000 bis 110000, eine Einrichtung, die bei dem Bedürfnisse genauerer Ausrechnungen von besonderem Vorteile ist. Von anderen Tafeln unterscheidet sich die Heger'sche Tafel bei der Anordnung der goniometrischen Logarithmen dadurch, dafs die Winkel von 6° bis 90° auf nur 17 Seiten untergebracht sind; aufserdem wird die Rechnung durch Zuschaltungstäfelchen auf den meisten Seiten noch wesentlich erleichtert. Der Tafel der natürlichen Werte der goniometrischen Funktionen ist noch eine Arcusspalte beigefügt. Dann folgen die Logarithmen der Summe und Differenz zweier Zahlen. Eine grofse Reihe von Hilfstafeln dient zur Lösung vorzugsweise geometrischer Aufgaben, wobei auch die annäherungsweise Auflösung höherer Gleichungen Verwendung findet. Der Gebrauch dieser Hilfstafeln ist im Anhange eingehend erläutert. Eine Anzahl von Tafeln, die geographische, astronomische, physikalische und chemische Zahlen enthalten, erhöhen die Brauchbarkeit des Buches. Sämtliche Tafeln zeichnen sich durch grofse Deutlichkeit und Übersichtlichkeit aus; der Druck der Zahlen ist sehr scharf, und die ganze Ausstattung ist in jeder Beziehung vorzüglich. — Auf Seite 22 ist die Zahl e falsch angegeben; statt 2,7182182 mufs es heifsen: 2,71828182.

Für Volksbibliotheken.

Der hervorragendste Dichter der älteren historischen Schule, die in Walter Scott ihren Meister sah und ihn nachahmte, ist Willibald Alexis (W. Häring, 1798—1871); er ist der Schöpfer des brandenburg-preufsischen Geschichtsromans. Er hat sich in die Vergangenheit seiner Heimat vertieft und aus ihr heraus mit dichterischer Phantasie seine Gestalten geschaffen; aber dabei hat er dennoch das Ganze nicht aus dem Auge verloren, mochte dasselbe sich auch zu der Zeit, in dem seine Geschichten spielen, nur als das zerrissene und zerstückelte deutsche Reich römischer Nation darstellen. Das Muster des geschichtlich-humoristischen Romans hat er in den »Hosen des Herrn von Bredow« (327 S. 4 M., Berlin O. Janke) geboten; wir haben demselben in unserer Litteratur nichts ähnliches an die Seite zu stellen. Hier zeigt sich auch die Eigenart des Dichters, seine Erzählung aus einzelnen Bildern zusam-

menzusetzen; es sind prächtige Genrebilder, die uns in »Frau von Bredow auf der Wäsche« oder »Beim Reinmachen auf der Burg«, in »Ritter Götz und Evchen« u. dgl. geboten werden. Mit einfachen, kräftigen Strichen zeichnet er das Bild des märkischen Landes mit seinen Sümpfen, Mooren und Heiden, mit Nebel und Sonnenschein; der historische Hintergrund, das Verhältnis des Kurfürsten Joachim zu seinem Adel ist mit derselben Treue gezeichnet.

Hr. Sohnrey ist als Volksschriftsteller noch weniger genannt und bekannt als Rosegger, Anzengruber u. a.; und doch kann er neben dieselben gestellt werden. Es ist das ländliche Volkstum des alten Sachsenlandes, das seinen Erzählungen zu Grunde liegt und aus dem er den Stoff derselben schöpft; er hat die Volksseele, das Volkstum studirt und belebt aus diesem Studium heraus seine Dichtungen. Und in diesen giebt er auch dem Volkslehrer gar manche wertvolle Winke und Richtlinien, die volle Beachtung verdienen. »Wenn wir diese Kulturgebiete, so sagt er in der Erzählung »Verschworen — verloren« (219 S. 2 M. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht) »nicht so geringschätzig und gleichgültig übersähen, wie wir es zumeist leider thun, wenn wir uns vielmehr herbeilassen wollten, neben der Bibel auch unser reicherfülltes Volkstum zu studieren, so würden wir eine unschätzbare Anleitung erhalten, die Religion wahrhaft volkstümlich zu lehren; denn nur, was wahrhaft volkstümlich ist, ist zuverlässig wirkungsvoll.« Und darum sind auch Sohnreys Erzählungen, weil sie wahrhaft volkstümlich sind, so zuverlässig wirkungsvoll; darum redet die vorliegende Geschichte, in der ein Bauernsohn aus Liebe zu einem Mädchen meineidig wird, eine wirkungsvollere Sprache wie der kirchliche Katechismus. Der Kontrast zwischen dem jugendfrohen Treiben in der Spinnstube und den Seelenkämpfen des jungen Bauern wirkt erschütternd; Schule und Kirche haben ihm mit ihrem dogmatischen Religionsunterricht nicht das Rüstzeug gegeben, dem Verführer, welcher bereits dem Radikalismus verfallen ist, zu widerstehen. Wir sehen auch hier wieder, wie der Klerikalismus dem Radikalismus die Wege ebnet; nur eine natur- und kulturgemäfse (volkstümliche) Bildung kann der wahren Volkserziehung dienen.

Ernst Wichert, der in diesem Jahr seinen 70. Geburtstag gefeiert hat, ist der gediegenste Romanschriftsteller Ostpreufsens; seine »Litthauischen Geschichten« (2 Bde., 352 und 360 S. 2 Aufl. à 3 M. Dresden und Leipzig, C. Reifsner. 1900 und 1901), gehören zu den besten volkstümlichen Erzählungen. Er hat bis zu seinem 56 Jahr in Ostpreufsen gelebt und als Richter gewirkt; so hatte er reichlich Gelegenheit, das Volk in seinem Leben und Treiben kennen zu lernen und den Volkscharakter zu studieren. Die »Litthauischen Geschichten« sind aus dem Leben herausgeschrieben; die handelnden Personen wurzeln in dem heimatlichen Boden, ihr Charakter und dessen Entwicklung ist durch ihn, durch ihre Lebensweise und das Herkommen bedingt. Die Schattenseiten im Leben des, dem Untergange geweihten Volksstammes der »Litthauer«, die namentlich durch die tiefstehende Bildung bedingt sind, treten scharf hervor; gerade darin liegt die erzieherische Kraft dieser

Geschichten. Die Darstellung ist zwar nicht schwung- und stimmungsvoll, sondern mehr nüchtern; aber sie ist klar und fliefsend, anschaulich und lebendig und dadurch fesselnd.

Stimmungsvoll ist Th. Storm, der gediegenste Novellenschriftsteller Schleswigs in seiner Darstellung; seine Novellen (sämtliche Werke in 40 Lieferungen à 50 Pfg., Braunschweig, Westermann) sind ein treuer und wahrer Ausdruck seines heimischen Volkstums. Die gröfste Zeit seines Lebens und Wirkens als Richter hat er in Husum zugebracht. Die schleswigsche Landschaft, die öde Küste und die deichgeschützte Marsch sind daher der Schauplatz seiner Erzählungen; seinen Charakterzeichnungen dienen die derben und düsteren Naturen, die neben dem schweren Kampf ums Dasein auch ihren Anteil am Glück des Lebens fordern, zur Grundlage. In seinen ersten Novellen, z. B. in »Immensee«, wiegt das lyrische Element vor; die Handlung ist karg, die Empfindung um so reicher. Allmählich tritt aber die Stimmung hinter die Handlung zurück; im »Schimmelreiter« tritt der Charakter des niederdeutschen Strandvolkes, die rauhe Festigkeit und heitere Entsagung, klar hervor. Mit psychologisch geschärftem Blick weifs er das Schicksal seiner Helden aus ihrer Umgebung und ihrem Charakter abzuleiten; und ebenso tritt deutlich hervor, dafs jede Schuld sich auf Erden rächt.

Für Lehrerbibliotheken.

In der Rundschau (B) ist in einer kleinen Abhandlung auf den Wert des Studiums des »Volkstums« für den Lehrer hingewiesen; wir machen an dieser Stelle auf einige Schriften aufmerksam, die als Hilfsmittel hierzu geeignet sind.

G. Meyer hat ein grofses Werk über das deutsche Volkstum verfafst, das wohl nur von einer kleineren Zahl von Lehrern durchgearbeitet wird; daher ist es zu begrüfsen, dafs die Hauptgedanken in einem kleineren Werk: »Das deutsche Volkstum« (74 S. 10 Pfg.; Leipzig und Wien Bibliographisches Institut) zusammengefafst sind, das sich jeder Lehrer anschaffen und durcharbeiten kann; nach einer Einleitung, »der deutsche Mensch«, behandelt er den Beriff Volkstum, deutsches Volkstum im Einzelmenschen, deutsches Volkstum im Gesellschaftsleben und deutsches Volkstum in geistigen Lebensgebieten.

»Heimatklänge aus deutschen Gauen« hat O. Dähnhardt ausgewählt (Leipzig, B. G. Teubner 1901); es sind deutsche Dialektdichtungen, die zugleich als Beitrag zu einer Charakteristik der deutschen Volksstämme anzusehen sind, da sich in ihnen die Eigenart deutschen Lebens und Wesens untrüglich spiegelt; denn der Dialektdichter ist aus seinem Volk hervorgegangen, er erzählt aus der Seele des Volkes heraus und zugleich in seiner Sprache. Die Natur des Bodens, Klima und Beschäftigung aber beeinflussen das Geistes- und Gemütsleben des Volkes; daher erklingt auch die Dichtung anders am Gestade des Meeres wie in dem mit Wald bedeckten Gebirg. Der vorliegende 1. Band (170 S., in künstl. Einband 2,60 M.) enthält in der Einleitung eine kurze Darstellung

der Verschiedenheiten der deutschen Volksstämme in ihrem Wesen und und des Wertes der Dialektdichtungen für die Kenntnis des Volkstums und der Sprache. Das Buch hat auch für das Studium der deutschen Sprache und Litteratur grofsen Wert und ganz besonders für das des Volksschullehrers, der hier in erster Linie zu Hause sein soll; in der Schule mufs auch das Interesse für die Volksdichtung geweckt und gepflegt werden und dazu findet der Lehrer in dem vorliegenden Buch den Stoff. In dem 1. Bd. ist eine Auswahl der besten Dialektdichtungen in Prosa und Vers aus »Marsch und Heide« enthalten; bei der Einteilung des Stoffes sind die politischen Grenzen mafsgebend gewesen (Schleswig-Holstein, Hansastädte und Oldenburg, Hannover, Mecklenburg, Pommern, Sachsen, Brandenburg, Ost- und Westpreufsen, Braunschweig, Westfalen, Nordrheinische Landschaft). Der Herausgeber hat durch Anmerkungen des Verständnis erleichtert. Die Ausstattung verdient besonderer Anerkennung; die Bilder rühren von O. Engels her. Zugleich machen wir als eine Ergänzung zu den »Heimatklängen« auf das von uns schon früher angezeigte Werk von Prof. Dr. O. Weise »Die deutschen Volksstämme und Landschaften« (Leipzig, B. G. Teubner, 128 S. 26 Abb. geb. 1,15 M.) aufmerksam; in den fünf ersten Abschnitten dieses Buches werden die Eigentümlichkeiten der wichtigsten deutschen Volksstämme vorgeführt, in den fünf letzten die Beziehung ihres Siedlungsgebietes zu den Nachbargebieten und andere den betreffenden Landschaften charakteristische Erscheinungen hervorgehoben. Ferner sei hier nochmals auf das in den »Neuen Bahnen« s. Z. eingehend besprochene Werk von Prof. Dr. O. Weise: »Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen (2. Aufl. 1896, Leipzig, B. G. Teubner) hingewiesen, in welchem die deutsche Sprache in ihrem Zusammenhang mit dem Volkstum eingehend betrachtet wird. Auch an das von Prof. Dr. Fr. Polle verfafste Schriftchen: Wie denkt das Volk über die Sprache? (2. Aufl. 188 S. geb. 2,40 M., Leipzig, B. G. Teubner, 1898) sei erinnert, in dem die aufgeworfene Frage auf Grund einer liebevollen Beobachtung des Denkens und Fühlens des Volkes beantwortet wird. Und endlich weisen wir noch hin auf das schon früher besprochene Buch von Dr. J. W. Brunier, das deutsche Volkslied« (Leipzig, B. G. Teubner, 1899, geb. 1,15 M.), in dem uns gezeigt wird, wie es entstanden, was es war und was es heute noch ist.

Bücheranzeigen.

Hartmann, Die moderne Psychologie. 474 S. 12 M. Leipzig, Haacke.

Paulsen, Philosophia militans. 192 S. 2 M. Berlin, Reuther und Reichardt.

Altenburg, Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. 212 S. 2,60 M. Berlin, Reuther und Reichard.

Sigismunds, B., Ausgewählte Schriften. 294 S. 4,50 M. Langensalza, Beyer u. S.

Baumann, Dr. Prof., Neuchristentum und reale Religion. 56 S. 1,60 M. Bonn, Straufs.

Franke, Das Christentum und Darwinismus in ihrer Versöhnung. 128 S. 2 M. Berlin, A. Duncker.

Kries, Prof. Dr., Über die materiellen Grundlagen der Bewufstseinserscheinungen 54 S. 1 M. Tübingen, J. C. B. Mohr.

Stern, Dr., Die allgemeinen Prinzipien der Ethik auf naturwissenschaftlicher Basis. 22 S. 1 M. Berlin, F. Dümmler.

Brüggemann und Groppler, Volks- und Fortbildungsschulwesen Frankreichs im Jahre 1900. 188 S. 3 M. Berlin, L. Oehmigke's Verlag.

Steudel, Past., Geschichte der christlichen Religion im Abrifs. 25 S. 60 Pf. Bremen, G. Winter.

Gebauer, Oberl., Handbuch der Länder- und Völkerkunde. 1. Bd. Europa. 986 S. 15 M. Leipzig, G. Lang.

Lahse, Dr., Schleiermachers Lehre von der Volksschule im Zusammenhange mit seiner Philosophie. 87 S. 2 M. Leipzig, Klinckhardt.

Lüddecke u. Haack, Deutscher Schulatlas. 88 S. u. 7 Bilder. 3. Aufl. geb. 3 M. Gotha, J. Perthes.

Mertz, Gg., Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16 Jahrhdt. 1. Liefr. 1,20 M. Heidelberg, Winter.

Müller, Dr., Schuld., Deutsche Schulen u. deutscher Unterricht im Auslande. 412 S. 12 M. Leipzig, Th. Thomas.

Vetter, Prof., Dr., Schule u. Kirche im alten und neuen Jahrhdt. 22 S. 80 Pf. Bern, Neukomm u. Zimmermann.

Die Kunst im Leben des Kindes. 128 S. 3 Abb. 50 Pf. Leipzig, Seemann.

Achelis, Dr., Die Wandlungen der Pädagogik im 19. Jahrhdt. 244 S. 2. M. Berlin, Cronbach.

Bahlke, Dr. Seminar-Direktor, die Stellung des Philanthropisten zum Religionsunterricht. 81 S. 1,40 M. Leipzig, Dürr.

Pädagogisches Jahrbuch 1900. Hersgb. v. d. Wiener päd. Gesellsch. v. Zens. 216 S. 3 M. Wien, Manz.

Nohl, Lehrbuch der Reformpädagogik. 322 S. 4 M. Essen, G. D. Bädeker.

Wacken, Dr., Sem.-Dir., Diesterwegs Wegweiser. III 195 S. 1,80 M. Paderborn, Schöningh.

Borchardt, Kulturelle Umwälzungen im 19. Jahrhdt. 64 S. 30 Pf. Berlin, Verl. Aufklärung.

Bölsche, Die Entwicklungslehre im 19. Jahrhdt. 67 S. 30 Pf. Berlin, Verl. Aufklärung.

Czobel, Die Entwickelung der Religionsbegriffe als Grundlage einer progressiren Religion. 1 Hbd. 282 S. 5 M. Leipzig, Lotus-Verlag.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 6. *Juni* 1901. **XII. Jahrg.**

Herbarts Verdienste um die Förderung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst.

Von **R. Köppler**, Lehrer in Altenburg.

Die gegenwärtige Botanik und Zoologie beschränken sich nicht auf eine genaue Beschreibung und Klassifikation der Naturkörper, sondern sie richten ihr Augenmerk zugleich auf die Abstammung derselben. Die gesamte Naturwissenschaft wird beherrscht von dem Gedanken, dafs Tiere und Pflanzen nicht in der Gestalt, in der wir sie heute vor uns sehen, eines Tages aus unorganischer Materie entstanden sind, sondern man betrachtet dieselben vielmehr als die Ergebnisse eines langen Bildungsprozesses. Lamarck suchte diesen Gedanken zuerst wissenschaftlich durchzuführen. Er fand aber mit seinen Ideen wenig Anklang, denn der Boden war nicht genügend für die Aufnahme derselben vorbereitet. Darwin nahm den Gedanken wieder auf und verband ihn mit seinen umfassenden Naturbeobachtungen. Er suchte alle Lebewesen auf einige Urformen zurückzuführen und die Prinzipien der Natur abzulauschen, unter deren Zusammenwirken die mannigfaltigen und komplizierten Bildungen entstanden sind. Die Mehrzahl der heutigen Naturforscher ist überzeugt, dafs diese Darwinschen Prinzipien, der Kampf ums Dasein und die natürliche Zuchtwahl, nicht zur Erklärung der Thatsachen ausreichen. Sie arbeiten aber alle mit Darwin an der Lösung eines Problems. Auf seinen Schultern ruht deswegen die heutige Naturwissenschaft. Mögen seine Gedanken modifiziert oder umgestossen werden, die Idee einer allseitigen Entwicklung der Lebewesen ist durch ihn für alle Zeiten in die Naturwissenschaften eingeführt worden. Er hat ihnen die Wege vorgezeichnet, in denen sie naturgemäfs wandeln müssen. Ganz ähnlich liegen die Verhältnisse auf dem Gebiete

der Geographie. Karl Ritter hat derselben für immer die Aufgabe gestellt, die geographischen Thatsachen in kausalen Zusammenhang zu bringen. Wer die neuere geographische Litteratur einigermafsen kennt, weifs, dafs sie deswegen noch lange nicht in Nachbetung seiner Gedanken aufgeht. Ebenso ist Descartes der Vater der neueren Philosophie. Er hat zuerst das Verhältnis von Geist und Materie zu erforschen versucht. Er hat dadurch ein Problem in die Philosophie eingeführt, zu dessen Lösung ein jeder Philosoph nach ihm sein Teil beigetragen hat. Er hat auch zuerst den Wert des freien, voraussetzungslosen Denkens erkannt, das übervernünftige. unzweifelhafte Wahrheiten nicht anerkennt. Der Philosoph soll an allem zweifeln und nur das gelten lassen, was sich vor seinem eigenen Denken rechtfertigt. Dadurch, sowie durch das Problem über das Verhältnis von Geist und Materie ist er der Anfänger der neueren Philosophie geworden, so wenig man auch von seiner Lösung desselben gelten läfst. Ist die Pädagogik eine Wissenschaft, so mufs sie gleichfalls eine Idee sein, an deren Verwirklichung immerfort gearbeitet wird. Sie mufs Probleme zu lösen haben. Wer dieselben aufgestellt hat, auf dessen Schultern ruht die gegenwärtige Pädagogik. Hat Herbart durch seine Gedanken der Pädagogik die Wege gezeigt, auf denen sie noch heute wandelt? Um diese Frage beantworten zu können, gilt es zuerst festzustellen, an welchen Problemen die neuere Pädagogik arbeitet.

Welches sind die Probleme, an deren Lösung die gegenwärtige Pädagogik arbeitet?

Die erste und wichtigste Frage für das gesamte Gebiet der Pädagogik ist die: was wollen wir mit unserer Erziehung überhaupt erreichen? Und diese Frage ist in der Gegenwart zugleich die am meisten diskutierte. Individual- oder Sozialpädagogik sind die Schlagwörter geworden für die beiden wichtigsten Formen der Lösungen. Einige Beispiele sollen den Gegensatz verdeutlichen. Nach Herbart und seiner Schule ist Charakterstärke der Sittlichkeit das Ziel der Erziehung. Niemeyer und Dittes erstreben harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen. Pestalozzi setzte als Ziel der Erziehung die Emporbildung aller menschlichen Kräfte zu reiner Menschenweisheit. Vergleichen wir damit das Ziel der Erziehung bei einigen neueren

Pädagogen. So schreibt Prof. Paulsen in Reins Encyclopädischem Handbuche in dem Artikel über Bildung: »Die Aufgabe der Erziehung würde demnach sein, die Entwicklung des Individuums dahin zu leiten, dass es seine natürliche und geschichtliche Lebensumgebung zu verstehen, und ihr sich zu bethätigen fähig wird.« Von Sallwürk lesen wir in demselben Werke in dem Artikel »über den Bildungswert der einzelnen Lehrfächer:« »Im pädagogischen Sinne hat die Bildung drei verschiedene Aufgaben: sie hat die Kräfte und Organe für die zu leistende Arbeit zu befähigen — formale Bildung, sie mufs ferner den Zögling in den Besitz der überlieferten Kulturgüter setzen — sachliche Bildung, und sie mufs endlich dahin wirken, dafs er die Zwecke der menschlichen Gesellschaft zu den seinigen macht — ethische Bildung.« Willmann schreibt in seiner »Didaktik«, dass man nur dann die Aufgabe der Erziehung in ihrem ganzen Umfange fasse, »wenn man die individuelle und soziale Ansicht von vornherein verbinde und so zugleich dem Reichtum und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtungen gerecht zu werden versuche.« In Schillers Handbuche der praktischen Pädagogik heifst es: »So darf man die Aufgabe der heutigen Erziehung definieren: Die körperlichen und geistigen Fähigkeiten der Jugend so in ihrer Entwicklung zu fördern, dafs jene künftig selbständig in Beruf und Leben mit Unterordnung ihrer Sonderinteressen an der Lösung der Zivilisations- und Kulturaufgaben unserer Zeit und der Menschheit, sittlich zu sein nach den Anforderungen der sittlichen Einsicht, mit Erfolg sich beteiligen kann.« Brüggemann schreibt in seinem von der Diesterwegstiftung preisgekrönten Buche: »Organisation und Lehrplan der Volksschule«: »So betrachten wir als letztes Ziel aller menschlichen Erziehung die Befähigung der freien Persönlichkeit, im Rahmen der gesellschaftlichen Verbände teilzunehmen an der Kulturentwicklung der Menschheit zur Herstellung einer sittlichen Weltordnung.« Auch Schleiermacher fafst das Ziel der Erziehung in ähnlicher Weise.

Der Wert der beiden verschiedenen Auffassungsweisen wird uns am klarsten, wenn wir einen Blick werfen auf die Entstehung derselben. Die ersten Schulen wurden in Deutschland von der Kirche gegründet. Sie wollte Mitglieder des geistlichen Standes

bilden, die das angefangene Werk fortsetzen sollten. Nebenbei vermittelten sie den höheren Ständen das Wissen und Können ihrer Zeit. Weitere Schulen entstanden durch die handeltreibenden Bürger der Städte. Darin sollte die Jugend mit den für das wirtschaftliche Leben notwendigen Kenntnissen ausgerüstet werden. Später übernahm der Staat das gesamte Schulwesen, denn auch er hatte ein Interesse an der Schule. Die drei an der Gründung der Schule beteiligten Kreise stellen auch heute noch ihre Anforderungen an dieselbe. Noch heute fordert die Kirche von der Schule, dafs sie ihr lebendige Mitglieder, sittlich-religiöse Menschen zuführe. Die Familie verlangt für die Jugend eine gewisse Vorbildung, die zum Untergrunde werden soll für die Berufsbildung, für den Broterwerb. Im Interesse des Staates liegt es, dafs seine Zwecke in dem Individuum lebendig werden. Erfüllt die Schule die Aufgaben, die ihr von diesen Kreisen gestellt sind, so wird sie ihrer sozialen Seite gerecht. Die Pädagogik betont in unseren Tagen besonders diese Seite der Erziehung, denn sie war, in der pädagogischen Theorie wenigstens, etwas in den Hintergrund gedrängt worden. Die Aufklärungszeit des vorigen Jahrhunderts nämlich fügte diesem Ziele ein neues hinzu. Dieselbe war überall bemüht, an Stelle des Überlieferten, des historisch Gewordenen, das Natürliche, Vernünftige, Notwendige zu setzen. Darum mufsten möglichst viele dahin gebracht werden, dieses Notwendige und Vernünftige zu erkennen. Das konnte nicht erreicht werden durch die damaligen Schulen, die den Kopf vollstopften mit totem Gedächtniskram. Es galt vielmehr den Geist des Kindes zu entwickeln und selbständiges Urteil zu wecken. Pestalozzi ist der Zentralisationspunkt dieser Idee. Die Unterrichtsstoffe verloren dadurch ihren unabhängigen Wert; so wurden aus den dem ganzen Zeitalter eigentümlichen Kulturgütern nur Mittel zur Erweckung des kindlichen Geistes. Das 19. Jahrhundert lernte wieder das historisch Gewordene würdigen; es betrachtet Recht, Sitte, Sprache und Religion als Kulturgüter, an denen der einzelne durch die Erziehung teil haben soll. »Alles Lehren und Lernen arbeitet mit Werten, denen nicht genug gethan wird, wenn man sie als Bildungsmittel nur bestimmt, im Subjekt etwas auszurichten, die vielmehr als ein Lehrgut zu gelten Anspruch erheben, welches erhalten und weiter gepflanzt werden soll. Die

Stätte dieses Gutes, der Träger dieses Werkes ist nun freilich auch das menschliche Bewufstsein, aber nicht eines einzelnen, sondern ein kollektivisches, und das Einzelbewufstsein, wenn es sich damit erfüllt, erscheint dienend einer Arbeit der Gesamtheit und der Generation eingereiht.« (Willmann). So bleibt die Aufgabe des gesamten Erziehungswesens noch dieselbe, die es schon im Mittelalter war: die Assimilation der Jugend an die Kulturgemeinschaft. Damit ist naturgemäfs gegeben, dafs die Erziehungswissenschaft niemals etwas Fertiges und Abgeschlossenes, sondern ein ewig Werdendes und sich Wandelndes ist, abhängig von dem stetig wachsenden Reichtum an Kulturgütern. Jede Umwandlung in den einzelnen Wissenschaften ist eine Aufforderung an die Pädagogen zu prüfen, ob dadurch auch eine Umgestaltung des betreffenden Unterrichtsfaches notwendig sei.

Die Bedingtheit des Erziehungswesens durch die gesamten Kulturverhältnisse einer Zeit aufgedeckt zu haben, ist das Verdienst der modernen Ethik und Gesellschaftswissenschaft. Sie haben auch den Pädagogen für die soziale Seite der Erziehung die Augen geöffnet. So ist nach Paulsen das höchste Gut des Lebens und damit selbstverständlich das höchste Ziel der Erziehung — ein vollkommenes Menschenleben, d. i. ein Leben, »das zu voller Entfaltung der leiblich-geistigen Kräfte und zu reicher Bethätigung in allen menschlichen Lebenssphären führt, in inniger Gemeinschaft mit anderen nächstverbundenen Personen und in reicher Teilnahme an dem geschichtlichen und geistigen Lebensinhalt der grofsen Gemeinschaftsformen.«

Bleibt sich also die Aufgabe der Erziehung im wesentlichen stets gleich, so sind die Mittel zur Erreichung derselben andere geworden. Der Unterricht bestand in früheren Zeiten in gedächtnismäfsiger Aneignung der Lehrstoffe. Aber die Aufklärungszeit hat als unverlierbares Gut den Gedanken hinterlassen, dafs die soziale Aufgabe der Erziehung nur erfüllt werden kann durch gründliche Ausbildung des Individuums. Der freie, urteilsfähige, selbständige Mann, der sich in seiner Meinung nicht vom Winde hin und her wehen läfst, ist das Ideal der Erziehung. Darum hat nur der Unterricht Wert, der die geistigen Kräfte und Anlagen stärkt und entfaltet. Der Unterricht soll eine Unterstützung des natürlichen Wachstumes des kindlichen Geistes sein. Das einfache Mittel zur Ausbildung der Anlagen

ist die Benutzung derselben. In der physischen Welt verkümmern die Organe, die nicht angewandt werden. So können auch in der geistigen Welt die Anlagen in ihrer natürlichen Entwicklung nur unterstützt und gestärkt werden durch die Bethätigung. Aller Unterricht soll deshalb so beschaffen sein, dafs er den Schüler zur Mitarbeit und zum Weiterstreben anregt. Der Lehrer soll nicht der Gebende und der Schüler der Nehmende sein, sondern der Lehrer soll dem Schüler beim Selbsterarbeiten behilflich sein. So will die neuere Pädagogik nicht Methoden ausbilden, um ein schnelles und dabei möglichst sicheres Lernen zu erzielen, sondern sie sucht, wie der Unterricht am lebhaftesten die geistigen Kräfte in Bewegung setzen kann und so eine vollkommene Ausbildung derselben erreicht. Dann wird das Goethesche Wort erfüllt: »Es genügt nicht, dafs man Schritte zu einem Ziele thue, sondern jeder Schritt mufs selber Ziel sein.« Die einzelne Lehrstunde ist nicht Mittel zum Zweck, sondern sie ist selbst ein Teil des Zweckes: sie ist Anwendung und Ausbildung der seelischen Kräfte. Sie veranlafst die Schüler zu einer wirklichen Assimilation der Lehrstoffe. Wie die leibliche Nahrung nur durch die Verdauung in Fleisch und Blut verwandelt werden kann, so wird die geistige Nahrung nur selber geistige Kraft, wenn sie von den seelischen Kräften erfafst und durchdrungen wird. Der Unterricht will eine Vermählung des Stoffes mit der Seele des Kindes herbeiführen.

Wenn Erziehung Unterstützung und Forderung der natürlichen Entwicklung des kindlichen Geistes ist, so folgt daraus mit Notwendigkeit, dafs alle Erziehungsgesetze und Regeln nur abzuleiten sind aus dem Wesen desselben und seiner natürlichen Entwicklung. Der Erzieher mufs darum das Wesen des kindlichen Geistes zu ergründen suchen, er mufs den kausalen Zusammenhang der geistigen Thätigkeiten verstehen, und er mufs Einblick haben in den Werdegang der kindlichen Natur, kurz er mufs Psychologe sein. Nur dann kann er bestimmen, welche Nahrung dem Zöglinge am meisten zusagt, durch welche Stoffe der kindliche Geist am meisten und lebhaftesten zur Thätigkeit angeregt wird. »Alle Anweisung zum Lehren mufs Rechenschaft davon geben, was Lernen ist, in welchen Stufen sich die Aneignung eines geistigen Inhaltes, des Lehrstoffes, vollzieht, wie dazu die Seelenkräfte, die Auffassungsgabe, der Verstand, das

Gedächtnis, die produktive und reproduktive Thätigkeit, zusammenwirken.« (Willmann). Darum sucht die Pädagogik immer mehr Fühlung zu gewinnen mit der Psychologie und zwar mit einer Psychologie, die den Fortschritten auf diesem Gebiete entspricht. Darum lesen wir jetzt in allen Zeitschriften von der Bedeutung der physiologischen Psychologie und Pathologie für die Pädagogik. Ob man sich nicht in kürzerer oder längerer Zeit einmal, den Vorschlägen Münsterbergs und Natorps folgend, mit mehr Erfolg an die Erkenntnistheorie und Logik wendet? Natürlich an eine Erkenntnistheorie, die auf den neuesten psychologischen Ergebnissen ruht. Denn die Ausbildung der räumlichen und zeitlichen Vorstellungen, sowie die einfachen Gefühls- und Willensregungen, die einer physiologisch-psychologischen Betrachtung zugänglich sind, vollziehen sich ohne den Einflufs des Erziehers. Sei dem, wie es sei, Thatsache bleibt, dafs die Erziehungsgesetze der Natur des kindlichen Geistes und seinem Entwicklungsgange zu entnehmen sind.

Die aus der Psychologie im weiteren Sinne abgeleiteten Erziehungsgrundsätze erstrecken sich nun auf die Zucht oder auf den Unterricht, darum besteht die praktische Pädagogik aus Hodegetik und Didaktik. Die Hodegetik ist die Lehre von der Führung. Sie will zum sittlichen Handeln hinleiten. Die sittliche Bildung geschieht mittelbar durch den Unterricht, unmittelbar durch die Führung. Im Unterrichte werden dem Zöglinge die sittlichen Gesetze vermittelt und möglichst tief in die Seele einzupflanzen gesucht, die Zucht aber ist unmittelbare Willensbildung. Sie will den Zögling an sittliches Handeln gewöhnen. Wie man leibliche Fertigkeiten nicht durch theoretische Unterweisung, sondern durch Bethätigung, durch Übung erlernt, so die moralische Tüchtigkeit. Die Didaktik nimmt in allen Lehrbüchern der Pädagogik weitaus den gröfsten Raum ein. Sie arbeitet an drei Aufgaben: Sie hat zum ersten die zu vermittelnden Unterrichtsstoffe festzustellen, d. h. aus dem grofsen Reichtum der Wissenschaften die Elemente herauszuschälen, die ein jeder wissen sollte, und dieselben so auf die gesamte Lehrzeit zu verteilen, dafs sie möglichst geistbildend für die betreffende Altersstufe gemacht werden können, und dafs die vorhergehenden Unterrichtsstoffe die nachfolgenden stützen und tragen. Sie hat zum zweiten eine den psychologischen Forderungen entsprechende

Methode für die einzelne Lehrstunde auszubilden, um dadurch dem Kinde nicht bloſs das Wissen anzueignen, sondern vor allen Dingen die geistigen Kräfte in Bewegung zu setzen und zu fördern. Sie arbeitet zum dritten an der Aufgabe, die Lehrstoffe der einzelnen Unterrichtsfächer in die Seele des Kindes in möglichst innige Verbindung treten zu lassen. Denn Bildung besteht nicht darin, daſs jemand möglichst viel Kenntnisse aufgenommen und gesammelt hat, sondern darin, daſs eigenes Denken sie durchdrungen hat, daſs im Geiste eine möglichst innige Verbindung zwischen allen Wissensstoffen besteht.

Fassen wir das Ergebnis dieses Abschnittes zusammen, so lautet es: Die gegenwärtige Pädagogik arbeitet an der Lösung folgender Probleme: 1. Sie betrachtet die Erziehung als die Assimilation des Zöglings an die Kulturgemeinschaft. Die Assimilation ist eine sachliche, ethische und formale, die sachliche besteht darin, ein zeitgemäſses Wissen zu vermitteln, die ethische sucht dem Zöglinge die sittlichen Maximen zu geben und sein Handeln denselben zu unterwerfen, die formale will die im Zöglinge liegenden geistigen Kräfte durch Bethätigung entwickeln und ausbilden. Sie erfordert keine besonderen Maſsnahmen, sondern durch Vermittelung des Wissens und Könnens sollen die im Kinde liegenden Kräfte zur Vollkommenheit ausgebildet werden. 2. Weil die Erziehung Unterstützung und Förderung der natürlichen Entwicklung der kindlichen Seele ist, so müssen die Erziehungsgesetze aus dem Wesen und dem Werdegange derselben abgeleitet werden. 3. Die Didaktik sucht die von dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft geforderten Unterrichtsstoffe auf und ordnet sie so, daſs sie möglichst geistbildend verwertet werden können. 4. Sie will eine psychologischen und logischen Forderungen entsprechende Methode für die einzelne Lehrstunde ausbilden, 5. Sie will zuletzt alles Wissen im Kinde in innige Verbindung bringen.

Wer diese Probleme der Pädagogik gestellt hat, auf dessen Schultern ruht sie. Um die Verdienste Herbarts um die Pädagogik würdigen zu können, ist eine zweifache Untersuchung nötig: Es muſs gezeigt werden, ob diese Probleme auch schon von Herbart behandelt worden sind und welche Lösung sie da gefunden haben. Sodann rückt in den Gesichtskreis die Frage, wer zuerst diese Probleme ausgesprochen hat. (Forts. folgt.)

Einige Bemerkungen zur Frage des Gedächtnisses.

Von **Eduard Siegert**, k. k. Bezirksschulinspektor in Wien.

Anläfslich der 150jährigen Gedenkfeier der Geburt Goethes brachte ein sehr gelesenes Wiener Blatt ein Feuilleton, worin der Verfasser das Resultat einer Art Umfrage über Goethes Popularität in den breiten Volksschichten veröffentlichte. Dieses Resultat war recht betrübend; es enthüllte die beklagenswerte Thatsache, dafs in weiten Schichten des Volkes der Name Goethe nicht einmal gekannt, geschweige dafs auch nur eine ganz oberflächliche Würdigung des gröfsten deutschen Dichters vorhanden sei. Ich hätte diesem Zeitungsartikel keine Bedeutung beigelegt, weil er ja leider allgemein Bekanntes bestätigte und gewifs auch übertrieb, wenn mir nicht der Schlufspassus aufgefallen wäre. Dieser sprach nämlich sein Bedauern aus, dafs die Volksschule nicht besser für Vervolkstümlichung der grofsen nationalen Dichter sorge und bezeichnete es direkt als Schuld der Schule, wenn Tausenden, ja Millionen des deutschen Volkes der Name Goethe nur ein blofser Klang oder völlig fremd sei. Nun kann ich ja wohl die Überzeugung aussprechen, dafs es gewifs keinen deutschen Lehrer giebt, der die Namen Goethe und Schiller der Jugend nicht wiederholt einschärfte, durch Memorieren einzelner ihrer Gedichte näher zu bringen und wohl auch durch biographische Mitteilungen und warmes, begeistertes Lob dafür zu sorgen suchte, dafs diese Namen in der Seele der Kinder Wurzel fassen und Zeitlebens darin verharren. Doch mag es ja sein, dafs die unterrichtliche Behandlung der Dichterheroen in der Schule häufig nicht intensiv genug ist, um ihre Spuren gegen die gedächtnisfeindliche Wirkung der Zeit widerstandsfähig zu machen und so Erscheinungen, wie die angeführte, zu verhüten.

Diese Erwägung im Zusammenhalt mit den häufig zu hörenden Vorwürfen. dafs die Schule so vieles lehre und doch so wenig Dauerndes in das Leben mitgebe, hat mich zum Schreiben dieser Zeilen veranlafst. Meine eigene Lehrpraxis als Lehrer an einer Fortbildungsschule für Mädchen hat mir die betrübende Überzeugung verschafft, wie rasch die in der Volks- und Bürgerschule mit unsäglicher Mühe vermittelten Kenntnisse in den Realien dahinschwinden, wie wenig dürftige

verschwommene Wissensfragmente als Reste einstiger Herrlichkeit nach einiger Zeit übrig bleiben. Diese Thatsache gibt zu denken; sie beweist dafs manches faul ist im Staate Dänemark. Meine langjährigen Beobachtungen als Lehrer und Schulinspektor haben mich dahin aufgeklärt, dafs die Wirkung und Tragweite des Gedächtnisses stark überschätzt wird und dafs ihm Leistungen zugemutet werden, denen es nicht gewachsen ist. Mit wahrem Vergnügen bin ich oft bei Inspektionen Zeuge, mit welch fesselnder Lebhaftigkeit und Anschaulichkeit manche Lehrkräfte den Unterrichtsstoff vorzuführen wissen. Und doch zeitigt diese glänzende Unterrichtsbravour oft nur Augenblickserfolge, weil ihr die didaktische Kleinarbeit nicht nachfolgt, die gehörige Einübung und Befestigung des Lehrstoffes. Es ist ja richtig, dafs es unmöglich im Leistungsbereiche der Schule liegen kann, den gesamten Lehrstoff zum unverlierbaren Eigentum der Schüler zu machen; es soll ja zugegeben werden, dafs ein erheblicher Teil der Unterrichtseinwirkung lediglich der Gefühls- und Willensbildung zu dienen hat und von vornherein nicht den Anspruch erhebt, ein andauerndes positives Wissen anzubauen. Aber ein wenn auch eng umschriebenes, so doch fest und sicher begründetes, dem Zahne der Zeit kräftig widerstehendes Wissensquantum mufs die Schule doch in das Leben mitgeben, soll sie nicht zu einer Stätte blofser Schönrednerei und Gefühlsschwelgerei herabsinken. Bei ihren idealen pädagogischen Aufgaben der Gemüts- und Willensbildung darf die Schule ihre praktische Aufgabe, die Vermittlung tüchtiger, wertvoller Kenntnisse nicht aus dem Auge verlieren. Bezüglich der Erziehung ist die Schule nur ein Mitfaktor, namentlich im Vergleiche zum überwältigenden Einflusse der Familie; hinsichtlich des Unterrichtes ist sie aber für die meisten Kinder der einzige mafsgebende Faktor, und darum ist ihre Verantwortung auf diesem Gebiete gröfser als auf jenem. Was der Schule erziehlich mifsrät, wird ihr von unbefangener Seite selten zur Last gelegt; schwer dagegen wird sie zur Verantwortung gezogen, wenn sie unterrichtlich Schiffbruch leidet. Ich kann mir nicht versagen, hier eine Stelle aus Theodor Fontanes »Meine Kinderjahre«, einem Werke, das eine Fundgrube feiner pädagogischer Bemerkungen ist, anzuführen; sie lautet: »General v. d. Merwitz erzählt einmal in seinen Memoiren,

dafs er einen Hauslehrer gehabt, der aus einem kleinen Buche von höchstens 100 Seiten Weltgeschichte vorgetragen habe; nach dem Vortrage liefs er dann seinen Zögling ein paar Seiten auswendig lernen und wenn er mit dem Buche fertig war, begann das Auswendiglernen von Seite 1 an von neuem. Merwitz setzt hinzu: »Dieser Lehrer war beschränkt und bequem, aber ich verdanke ihm, inbezug auf historische Fakten und Zahlen eine Überlegenheit über alle Personen, auch die Klügsten mit inbegriffen, mit denen ich in meinem langen Leben in Berührung gekommen bin. Keiner wufste so sicher wie ich, in welchem Jahre die Schlacht bei Crescy oder bei Granson oder bei Lepanto gewesen war.«

Diese Bemerkung gibt einen wichtigen Fingerzeig. Wollen wir unseren Schülern ein sicheres, dauerndes Kenntnisgut mit auf den Lebensweg geben, dann mufs der Vorführungs- und Vortragskunst des Lehrers eine emsige, nimmer rastende Einprägearbeit zur Seite gehen, der Lehre mufs die Übung, die fleifsige Übung folgen. Hiezu gehört ein richtiger Lehrplanentwurf. Der Lehrplan soll das Wichtige, Notwendige, Unentbehrliche scharf hervorheben, soll ihm die gehörige Zeit einräumen, es immer wieder anfassen und in neue Verbindungen bringen. Dabei wird er jene Lehrpartieen nicht zu vernachlässigen brauchen, die an sich interessant, lehrreich, bildend sind, wenn auch ihr späteres Verschwinden aus dem Bewufstsein keinen empfindlichen Verlust an brauchbarem Wissen bedeutet. Jeder Lehrplan sollte deshalb ein gewisses, genau umgrenztes Lehrquantum, gleichsam das Fundament des Schulwissens, scharf hervorheben und ausdrücklich als das bezeichnen, was zum unveräufserlichen Besitzstande der Schüler werden und demnach stets wiederholt und geübt werden soll. Dies geschieht jedoch in Wirklichkeit selten, und so kommt es, dafs namentlich von jüngeren, weniger erfahrenen Lehrern der im Lehrgange vorgeschriebene Stoff als völlig gleichwertig betrachtet und Lehre und Übung auf alle Lehrstoffabteilungen gleichmäfsig verteilt wird. Bei der Überfülle an Lehrstoff, dem unsere Schule gegenübersteht und die eine beständige Tendenz zu weiterem Wachstum besitzt, ist es dann nicht verwunderlich, wenn für keinen Teil des Lehrmaterials die gehörige Zeit zur Vertiefung und gründlichen Durcharbeitung vorhanden ist und vieles nur aufsen hängen bleibt, was in der Tiefe sitzen sollte.

Man mag über die alte Abrifstheorie noch so wegwerfend denken, ein gesunder pädagogischer Kern steckte doch in ihr: sie grenzte das Arbeitsfeld fest ein, brachte das Wenige, was sie bot, zu steter Übung und Wiederauffrischung und bewahrte vor Abschweifungen und Versteigungen auf fernliegende Gebiete.

Freilich, wer den in einem Abrifs kurz zusammengefafsten Lehrstoff nicht durch den Unterricht beleben, veranschaulichen, ergänzen, sondern einfach — etwa gar verständnislos — auswendig lernen lassen wollte, der würde sich arg am Pestalozzischen Geiste vergreifen; das wäre allerdings ein Rückfall in die Zeit der ärgsten Schulmisère. Aber wer seinen Unterricht im Sinne der modernen Didaktik mit Aufbietung aller Mittel der Anschauung, der Induktion, der Heuristik u. s. w. betreibt und einen kurzen Abrifs lediglich als Wegweiser und Fingerzeig für das betrachtet, was dem Schüler vor allem andern, und immer und immer wieder, einzuprägen ist, der wird bei kluger Benutzung eines solchen Abrisses gewifs nicht fehlgreifen.

Die Scheu vor den Mifsgriffen der alten, scholastischen Schule steckt unserer modernen Pädagogik in allen Gliedern, und ihr entspringt eine förmliche krankhafte Abneigung vor allem Auswendiglernen, insbesondere vor allem sogenannten mechanischen Einüben. Überhaupt ist das Wort »mechanisch« in einen so üblen pädagogischen Ruf gekommen, dafs es gewagt erscheint, zu seiner Ehrenrettung eine Lanze einzulegen; und doch hat das Ding, wie jedes auf der Welt neben seiner schlechten auch seine gute Seite. Es verlohnt sich hier der Sache psychologisch etwas näher zu gehen. Die landläufigen Lehrbücher der Psychologie pflegen ein m e c h a n i s c h e s und ein j u d i c i ö s e s Gedächtnis zu unterscheiden und verstehen unter ersterem jenes, welches ohne Beihilfe der Einsicht, der Überlegung funktioniert, während letzteres auf die Mitwirkung des Verstandes, des Denkens gestützt ist. Lassen wir die Einteilung gelten, obwohl die neuere Psychologie sie nicht mehr aufstellt, so müssen wir zugeben, dafs die moderne Schule mit dem mechanischen Gedächtnisse im obigen Sinne nichts mehr zu thun hat, dafs sie dem Gedächtnisse ihrer Schüler nichts zumutet, was nicht vollständig erfafst, verstanden ist. Wenn gleichwohl gewisse Gedächtnisleistungen der Schule wie das Behalten des Einmaleins, das Memorieren von Regeln, von Gedichten, als mechanische be-

zeichnet werden, so ist das so zu verstehen, dafs ihr Vollzug infolge häufiger Übung und Wiederholung so gewandt und sicher vor sich geht, dafs eine ganz geringe, kaum zum Bewufstsein kommende Verstandesaktion hiezu beansprucht wird. Der Unterschied zwischen beiden Gedächtnismanifestationen ist also beim modernen Unterrichte kein substantieller, sondern nur ein gradueller: wird bei der Reproduktion das Bewufstsein in hohem Grade in Anspruch genommen, in starke Aktion versetzt, so spricht man von judiciösem, im gegenteiligen Falle von mechanischem Gedächtnisse. Dafs auch die sogenannte mechanische Reproduktion eine gewisse Anspannung des Bewufstseins erfordert, lehrt ein einfaches Experiment: Man versuche, irgend eine anstrengendere geistige Arbeit, etwa die Lösung einer schwierigeren mathematischen Aufgabe oder die Anfertigung eines Aufsatzes unter gleichzeitigem Aufsagen eines gut memorierten Gedichtes zu vollführen — der Versuch wird mifslingen, weil durch das Aufsagen ein gewisses Bewufstseinsmafs absorbiert wird, dessen Mangel die versuchte Denkarbeit unmöglich macht.

Das sogenannte denkende Lernen unterscheidet sich von dem mechanischen im Wesen dadurch, dafs dabei auf die Wirkung der Apperzeption gerechnet, auf Knüpfung von Assoziationen zwischen dem neu aufgenommenen und dem schon vorhandenen Vorstellungsstoff hingearbeitet wird; letzterer soll dann vermöge seiner Verwandtschaft zu den neuen Vorstellungen diese — gemäfs dem Reproduktionsgesetze der Ähnlichkeit — reproduzieren. Beim mechanischen Gedächtnisse wird von der inneren Verwandtschaft der assozierten Vorstellungsreihen abgesehen und ihre feste Verknüpfung und gegenseitige Reproduktionsfähigkeit nach dem Gesetze der Berührungsassoziation durch häufiges Passieren des Bewufstseins erstrebt. Weil dabei die praktische Erprobung in der Regel durch das Medium der Sprache erfolgt, so wird diese Art der Gedächtnisleistung oft als wörtliches Auswendiglernen bezeichnet.

Die Arbeit des sogenannten denkenden Gedächtnisses ist weniger zeitraubend und vermag darum in der gleichen Zeit weit gröfsere Vorstellungsmengen zu bewältigen als das mechanische Gedächtnis; auch sind seine Reproduktionen, weil auf der Ähnlichkeitsassoziation beruhend, im allgemeinen sicherer, beharrlicher, weniger von Zufälligkeiten, Gedächtnislaunen abhängig als die

des mechanischen Gedächtnisses. Andererseits hat aber auch letzteres seine Vorzüge, weil es nicht allein auf viel nachhaltigerer Inanspruchnahme des Bewufstseins infolge der vielen Übung und Wiederholung beruht, sondern in der innigen Assoziation zwischen Sache und Wort Reproduktionsmöglichkeiten schafft, die oft sicherer und dauernder sind als die durch Ausfall eines oder des anderen Gliedes leicht unbrauchbar werdenden Assoziationen nach dem Gesetze der Ähnlichkeit. Die Thatsachen beweisen, dafs viele Erwachsene die in der Schule wörtlich erlernten Regeln, Gedichte, Katechismus- und Bibelstellen bis in das Greisenalter als treue, liebe Vermächtnisse aus der Schulzeit festhalten, während sie von den übrigen Eindrücken der Schule nur wenig dunkle, verblafste Erinnerungen bewahrt haben. Ich weifs heute noch Hunderte von Lesestücken aus der Volksschule wörtlich auswendig und habe mir von diesen mit der Form auch den Inhalt gerettet. Von all den Lesestücken, die meinem Wortgedächtnisse entschwunden sind, ist auch — bis auf wenige Spuren — der Inhalt dahin.

Aus dem eben Bemerkten wird hervorgehen, dafs das mechanische Gedächtnis an psychologischem Werte wohl dem judiciösen nachsteht, aber auch seine besonderen Vorteile hat, namentlich wenn es als Stütze und Träger des letzteren angesehen wird. Eine nähere Betrachtung der Reproduktionsverhältnisse beim judiciösen Gedächtnisse wird uns darin weitere Aufklärung geben. Jede einer gewissen Überlegung entspringende Reproduktion beruht auf dem Gesetze der Ähnlichkeit. Durch Herausheben des Gleichen, Ähnlichen aus der Menge verschiedener Einzelvorstellungen entstehen unsere Begriffe, aus diesen bilden sich Oberbegriffe usw., kurz der Geist bildet sich durch Zusammenfassung des Gemeinsamen aus der erdrückenden Überfülle der auf ihn hereinstürmenden Eindrücke eine begrenzte Zahl von Begriffen, die in Form von unter-, neben-, beigeordneten, sich kreuzenden Begriffen in vielfachem inhaltlichen Zusammenhang mit einander stehen und so nach dem Assoziationsgesetze der Ähnlichkeit eine reiche Möglichkeit gegenseitiger Reproduktion gewähren. Die Beziehung dieser Begriffe auf einander, ihre Vergleichung und Verknüpfung bilden die Akte des Urteilens und Schliefsens, und es kann jedes Urteil und jeder Schlufs je nach Bejahung oder Verneinung als die Konstatierung eines

Gemeinschafts- oder eines Nichtgemeinschaftsverhältnisses zweier Begriffe betrachtet werden. Der Fortschritt von der Einzelvorstellung zum Begriff ist die fundamentalste, grofsartigste Leistung des menschlichen Geistes; Max Müller nennt die Frage nach dem Ursprung der Begriffe die Kardinalfrage aller Philosophie.

Wenn die Schule demnach von der sinnlichen Anschauung auszugehen und auf induktivem Wege zu Begriffen, von Beispielen zu Allgemeinsätzen fortzuschreiten hat, so darf sie nie vergessen, dafs hier das Höhere und Allgemeine das psychologisch Wertvollere, weil das Besondere unbedingt in sich Schliefsende ist. Alles Schliefsen und Urteilen beruht auf dem Erkennen eines Niederen aus einem Höheren heraus, und wer deshalb auf die Funktion des denkenden Gedächtnisses bauen will, der mufs auf eine fest und klar aufgebaute Begriffswelt, insbesondere auf deutliche, scharf ausgebildete Oberbegriffe rechnen können. Sitzt das Höhere und Allgemeine fest, dann läfst sich das Besondere daraus leicht erschliefsen; schweren und zahllosen Irrtümern ausgesetzt ist aber der Schlufs vom Besonderen auf das Allgemeine, wie die vielen Vorurteile und Irrtümer des Lebens nur zu deutlich beweisen. Dies lehrt uns, wie wichtig die Einprägung gewisser allgemeiner Sätze, Regeln, die Bildung, Festigung und Ausgestaltung weittragender Oberbegriffe in der Schule ist. Der Wert einer gut aufgefafsten und behaltenen Systematik, eines kurz zusammengedrängten aber festsitzenden Wissens wird darnach einleuchten, und es wird die Behauptung nicht mehr so absurd klingen, dafs das sichere Innehaben eines kurzen, gedrängten Abrifsses einen logisch höheren Wert repräsentiert als ein unklares, verschwommenes Erinnerungsbild über ein zehnfach so grofses Wissensmafs. Wer einen kurzen, skelettartigen Geschichtsauszug so fest im Kopfe hat, dafs er gleichsam mit der Seele verwachsen und vor Verwitterung geschützt ist, der wird jede einzelne Geschichtsthatsache, von der er später erfährt, leicht an passender Stelle einzuführen und so sein Wissen geordnet auszugestalten wissen. Wer aber mit der Fülle, wenn auch noch so anschaulicher, interessanter Details keine Übersicht, keinen Zusammenhang verbindet, der hat einzelne Glieder, aber keine Kette, und jeder Kentniszuwachs vermehrt nur die Anzahl der Glieder, ohne dafs sie den Gebrauchswert der Kette erreichten.

Erwägt man noch, dafs der Aufbau unserer Begriffswelt fast

ausschliefslich durch die Sprache erfolgt, und dafs die Association zwischen Wort- und Sachvorstellung auf der Berührungsassociation, also auf derjenigen beruht, die dem sogenannten mechanischen Gedächtnisse zugrunde liegt, so kann die Bedeutung des letzteren als Stütze und Förderungsmittel des judiciösen Gedächtnisses unmöglich übersehen werden. Wir wissen ja, dafs ein nicht geringer Theil unserer Kenntnisse wesentlich Wortkenntnisse sind. Von den Sprachen ganz abgesehen, hören beispielsweise Geographie, Geschichte, in gewissem Sinne die Naturkunde usw. auf, eine wirkliche Kenntnis zu sein, wenn die betreffenden Namen verloren gehen. Das Behalten der Namen ist aber ausschliefslich Sache des mechanischen, auf der Berührungsassociation fufsenden Gedächtnisses; das logische Denken vermag keine Namenkenntnis zu erschliefsen.

Wenn wir das Gesagte auf den Unterricht anwenden, so müssen wir sagen, dafs der Lehrer gut thun wird, dem judiciösen Gedächtnis nicht zu viel zu überlassen, sondern das mechanische Gedächtnis recht fleifsig zur Unterstützung heranzuziehen. Der erfahrene Lehrer weifs, auf wie geringe Gedächtnisdauer eine Unterrichtsdarbietung rechnen kann. Wenn nach guter Vorbereitung und nach gediegenem, anschaulichem Unterricht ein Stoffpensum den Schülern vermittelt ist, dann ist erst eine Phase des Unterrichtes überwunden; die zweite und zwar schwierigere und mühevollere besteht in der Sorge, das so klar Vorgeführte und mit grofser Mühe Beigebrachte in der Seele festzupflanzen, ihm Halt und Dauer zu geben. Wer die unbarmherzig bohrende Kraft des Zahnes der Zeit kennt, der wird ein quälendes Dilemma des Lehrers darin erkennen, dafs er einerseits den drängenden Forderungen des neuen Lehrstoffes genüge, anderseits für Erhaltung und Befestigung des Alten sorge. Diesem Dilemma kann nur auf die schon angedeutete Weise der strengen Scheidung des Wichtigen von dem Minderwichtigen, des Allgemeinen, Zusammenfassenden von dem Besonderen, dem Einzelnen begegnet werden. Jene Partieen, die als wertvoll an sich oder aber als grundlegend und besonders apperceptionskräftig angesehen werden müssen, bedürfen einer so eingehenden Vertiefung und Behandlung, einer so vielfältigen Wiederholung, dafs ihre Reproduktion im gegebenen Falle zweifellos ist und ohne besondere Kraftanstrengung, also förmlich mechanisch erfolgt. Und mit dieser

Forderung bin ich wieder bei einer schon angeregten Frage angelangt, der der Mechanisierung eines Teiles der Lernarbeit. Nach der oben versuchten Darstellung, wonach das mechanische Gedächtnis sich von dem judiciösen vielfach nur durch die geringere Inanspruchnahme von Bewufstsein unterscheidet, kann in der teilweisen Mechanisierung der Schülerleistung keine unpsychologische Forderung liegen. Man höre, was Jodl in seiner Psychologie darüber sagt: »Der Prozefs der Mechanisierung bedeutet eine Entlastung des Bewufstseins vom Nebensächlichen, von Zwischenerfolgen, eine Ersparung an Kraft, welche darum für die Hauptsache, für die eigentlichen Zwecke frei wird, und in dem Mafse, als diese Mechanisierung vollkommen geworden ist, eine unglaubliche Steigerung der Leistung gestattet.«

Die Richtigkeit dieser Worte leuchtet ohne weiteres ein. Dafs keine Fertigkeit erzielt werden kann, wenn nicht durch unendliche Übung die anfänglich langsam und mit Aufbietung intensiven Bewufstseins stattgefundene Reproduktion sämtlicher Associationsglieder ohne merkliche Bewufstseinsbethätigung und mit erstaunlicher Raschheit vor sich geht, wird jedermann zugeben. Und was für den Bereich der Fertigkeiten gilt, hat seine besondere Bedeutung auch für den Bereich der Kenntnisse. Auch hier werden höhere Leistungen nur dann erzielt werden, wenn für einen ausreichenden Teil des den Schülern zu vermittelnden Kenntnisgutes eine gewisse Mechanisierung eintritt, d. h., wenn gewisse Reproduktionen gleichsam von selbst rasch und ohne wesentliche Anstrengung des Bewufstseins vor sich gehen. Wo das der Fall ist, da bleibt die Aktivität des Bewufstseins frei für andere geistige Arbeiten', sie kann hier fessellos, souverän walten; wo aber die gesamte Bewufstseinskraft nötig ist, um mühevoll eine Anzahl Prämissen herbeizuschaffen, da bleibt nur ein geringer Kraftüberschufs für die zu liefernden Konklusionen, und es darf nicht Wunder nehmen, wenn diese dann oft recht unergiebig und fragwürdig ausfallen.

Welch grofse Bedeutung die Mechanisierung des Wissens für jedwede höhere Gedankenleistung hat, beweist am besten jene Wissenschaft, bei der es dem Anscheine nach ausschliefslich auf das Denken ankommt, die Mathematik. Die Ausführung jeder komplizierten Aufgabe setzt den mechanischen Besitz gewisser Lehrsätze voraus; ohne diesen verlöre sich die Aufgabe ins Unüber-

sehbare und wäre gar nicht oder nur nach mühevoller, langer Arbeit lösbar. Wer in der Mathematik etwas leisten will, mufs eine Unsumme von oft sehr umfangreichen Formeln im Kopfe haben und mit mechanischer Leichtigkeit darüber verfügen können, sonst bleibt er ein ewiger Stümper auf dem Gebiete.

Überall dort, wo Schlüsse gezogen, Folgerungen gemacht werden sollen, müssen die vorausgesetzten Prämissen mit Leichtigkeit bei der Hand sein, sonst kommt keine befriedigende sichere Konklusion zustande. Oft konnte ich beim Unterrichte die Bemerkung machen, wie nicht schwierige Rechenbeispiele nur darum ungelöst blieben oder nicht richtig gelöst wurden, weil gewisse Voraussetzungen betreffs der mechanischen Geläufigkeit nicht vorhanden waren. Der Lehrer gebe etwa folgendes leichte Beispiel: 8 kg kosten 3 Mk. 52 Pfg., wieviel kosten 25 kg? Soll hier die Lösung rasch und sicher vor sich gehen, so mufs der Schlufs von der Einheit auf die Mehrheit und umgekehrt an unzähligen Beispielen bereits früher geübt und zu mechanischer Fertigkeit ausgebildet, es mufs ferner das Teilen durch 8 infolge vorhergegangener fleifsiger Übung zu ebenso sicherer Fertigkeit gediehen sein usw. Fehlen diese mechanischen Fertigkeiten, so ist der Schüler genötigt, seine ganze Bewufstseinsaktion zur zeitraubenden Herbeischaffung der nötigen Zwischenurteile aufbieten, verliert dadurch die Übersicht über das zu lösende Beispiel, verliert Zahlen aus dem Gedächtnisse und — der Mifserfolg ist fertig.

Was eben für den Bereich der Mathematik dargelegt wurde, gilt in nicht minderem Grade für die anderen Kenntnisgebiete, mit denen es die Schule zu thun hat. Unser gesammtes Wissen beruht auf der Association von Vorstellungen. Nur wenn die Associationen fest gefügt sind, erweisen sie sich reproductionskräftig und bringen jene Bewufstseinserscheinungen hervor, die wir ein gutes Gedächtnis nennen. Diese feste Fügung ist aber nicht allein vom inneren, logischen Zusammenhang der Vorstellungen bedingt, weil dieser selten so innig ist, dafs ein Associationsglied *notwendig* das andere zu reproducieren gezwungen wäre, sondern er wird ebensosehr von der Festigkeit abhängen, in welcher die Vorstellungen nach dem Gesetze der Berührung mit einander zusammenhängen, mit einem Worte: Der Lehrer wird sich nicht damit begnügen, den Unterrichtsstoff klar und anschaulich vorgeführt zu haben, sondern er wird durch fleifsige

Wiederholung und insbesondere durch nachhaltige Einwirkung dahin, dafs die Schüler das Vorgeführte in gewandten sprachlichen Besitz übernehmen, zu der inneren Zusammengehörigkeit des Unterrichtsinhaltes auch eine gewisse äufsere Zusammengehörigkeit hinzufügen.

Es ist kaum glaublich, wie oft eine ganz einfache Association durch das Bewufstsein der Schüler laufen mufs, bis sich ihre Bestandteile gegenseitig rasch und sicher reproducieren. Daraus erklärt es sich, dafs die Schüler vieles nur halb auffassen, was der Lehrer mitteilt oder das Lesestück bringt, wenngleich den Schülern durchwegs bekannte und erläuterte Vorstellungen gegeben werden. Nehmen wir ein Beispiel. In einem geschichtlichen Lesestücke für die 4. Altersstufe findet sich folgender Satz: »Die deutschen Völkerstämme hatten sich immer weiter nach Süden und Westen gezogen; ihnen auf dem Fufse waren die Slaven gefolgt, die auch einen grofsen Theil der jetzigen österreichisch-ungarischen Länder besetzten.« Setzen wir voraus, dafs alle in diesem Satze vorkommenden Begriffe den Schülern bereits vermittelt worden seien, so wird gleichwohl der Satz an dem Ohre der Schüler vorüberrauschen und meistens blofse Wortklänge oder höchstens ein verschwommenes Bild des Satzinhaltes hervorrufen und zwar aus folgenden Gründen. Die Begriffe deutsche Volksstämme, Süden, Westen, Slaven, österr.-ungar. Länder mögen immerhin den Schülern nicht fremd sein; aber ihr reicher Inhalt bewirkt, dafs es einer längeren Zeit und vielleicht einer besonderen Hilfeleistung des Lehrers bedarf, bis ihr Inhalt deutlich genug klar vor dem geistigen Auge des Schülers steht. Das Tempo des gesprochenen oder gelesenen Satzes ist viel zu rasch, als dafs diese Begriffsverdeutlichung erfolgen könnte, und so bleibt der Satz unverstanden oder im günstigen Falle halb verstanden. Erst der geistig reifere Schüler, dem die Association des Wortes und des Begriffes »Deutsche Volksstämme« u. s. w. schon oft und mit der nötigen Klarheit durch das Bewufstsein gelaufen ist, wird mit dem Hören oder Lesen des Wortes augenblicklich den gehörigen Sinn verbinden und so den Satz vollständig auffassen. Wie lange es oft bei weniger begabten Schülern dauert, bis Wort und Begriff ein zusammengehöriges gegenseitig blitzartig reproducierbares Ganzes bilden, dafür liefsen sich Tausende von Beispielen anführen. Bleiben wir bei einem der obigen. Kein Lehrer wird es unterlassen, bei Beginn des

heimatkundlichen Unterrichtes die Kenntnis der vier Weltgegenden durch fleifsige Belehrung und Übung zu vermitteln und auch auf der Landkarte klar zu machen. Trotzdem wird er noch auf höheren Stufen einzelne Schüler treffen, die, beispielsweise auf die Frage: Welches Land liegt südlich von Niederösterreich? nicht sofort Bescheid wissen, weil ihnen das Wort» südlich« noch keineswegs mit augenblicklicher Raschheit den gemeinten Begriff reproduciert. Je abstrakter, höher, umfassender der Begriff ist, je weniger Beziehungen sein Inhalt zu dem sonstigen Gedanken- und Erfahrungskreise der Kinder hat, desto länger währt es, bis das Hören und Lesen des Wortes den zugehörigen Begriff auslöst und umgekehrt der Begriff das zugehörige Wort. Hieraus ergiebt sich, dafs bei allen ferner liegenden, abstrakten Vorstellungsgebieten ganz besonders reiche, fleifsige Übung notwendig ist, um die Elemente des neuen Wissens unter einander und mit den schon vorhandenen verwandten und anderseits mit ihnen die entsprechenden Wortvorstellungen fest zu verknüpfen.

Beispiele schwieriger Associationen bietet die Sprachlehre mit ihren den Kindern fern liegenden Begriffen. Wie scheinbar leicht ist in einer Sprachstunde der Begriff des Zeitwortes, des Eigenschaftswortes erklärt, und doch, welch riesiger Zeit und Mühe bedarf es, bis der Begriff wirkliches geistiges Eigentum der Kinder in dem Sinne geworden ist, dafs er inhaltlich völlig sicher steht und dem Wortklange Zeitwort und Eigenschaftswort einen klaren, präcisen Gedankengehalt gibt. Welchem Lehrer ist es nicht schon zu seinem Entsetzen begegnet, dafs Schüler der Oberstufe ein Zeit- oder Eigenschaftswort nicht erkennen oder erst nach einer irrigen Antwort durch längeres Nachdenken zu bestimmen wissen. Ähnlich geht es bei der Bestimmung der Hauptwortsfälle. Die Erfahrung lehrt, dafs da Lehre und Denken allein nicht zum gewünschten Ziele führen. Hier hilft nur Übung und wieder Übung. Erst wenn die Schüler soviel Zeitwörter, Eigenschaftswörter, Hauptwortfälle bestimmt haben, dafs ihr Wesen ihnen rein mechanisch, gefühlsmäfsig inne geworden ist, dafs sie beim Bestimmen jedweden Denkens, Überlegens überhoben sind, ist ihre Kenntnis der Sache eine ganz sichere, zweifellose. Dafs die Erfassung des Unterschiedes zwischen Haupt- und Nebensätzen nur auf dem Wege der vielfachsten Übung, lediglich durch Bildung des Ge-

fühles für diese Auffassungen möglich ist, weil keine theoretische Belehrung diesen Unterschied den Schülern völlig begreiflich machen kann, weiſs jeder Lehrer aus eigener Erfahrung.

Aus dem Angeführten geht hervor, daſs nur die häufige Reproduktion der associerten Vorstellungen jene Sicherheit und Promptheit im Wiederbewuſstwerden schafft, die zu tüchtiger Denkarbeit unerläſslich ist. Bei der Fülle von Associationen, welche die Schule vermitteln muſs, ist es klar, daſs nur ein begrenzter Teil derselben so oft durch Reproduktion zu neuem Leben und dauerndem, innigem Verwachsen gebracht werden kann, daſs er auch über die Schule hinaus in fester Verbindung bleibt und jederzeit reproduktionsfähig ist. Daher schwinden in Wirklichkeit nach Ablauf der Schulzeit nur zu rasch gewisse Associationsglieder; die Verbindungen werden allmählich lockerer und lückenhafter, einzelne früher reich gestützte Vorstellungsgruppen verlieren diese Stütze und werden immer isolierter, neue Erfahrungen und Eindrücke treten übermächtig ins Bewuſstsein, und nach wenig Jahren ist auſser den oft durch das Bewuſstsein gelaufenen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und elementaren Rechnens und einzelner durch ihre groſse Gefühlsbedeutung getragenen Kenntnisbruchstücke nur mehr ein kläglicher Torso übrig von dem mit soviel Lehrermühe und Lehrerschweiſs erzeugten Wissensgebilde.

Hierin heiſst es Wandel schaffen, d. h. die Schule muſs bestrebt sein, die Gedächtniskultur in wirksamerer Weise zu betreiben als es vielfach geschieht. Als naheliegendstes Heilmittel empföhle sich eine ausgiebige Reduktion des Unterrichtsstoffes zugunsten seiner vertieften Bearbeitung, und in der That ist dieses Rezept von fachmännischer, vorurteilsloser Seite schon oft und eindringlich in Vorschlag gebracht worden. Aber die Lehrer haben hier nicht allein zu entscheiden, und bei dem Tempo, in dem die menschliche Wissenschaft fortschreitet, erscheint jeder noch so vernünftige Vorschlag auf Reduktion des Unterrichtsstoffes als ein Anachronismus oder als »schwarze Reaktion«, und wer hätte die Kraft, gegen den breiten Strom solcher Schlagwörter anzukämpfen. Zudem hängt ja viel von der Geschicklichkeit und Tüchtigkeit des Lehrers ab, und manches Lehrpensum, dessen Bewältigung einem schwachen Lehrer miſslingt, erledigt ein fähiger ohne groſse Mühe. Dagegen wird die Forderung, im Lehrplane wichtige von minder

wichtigen Partieen zu unterscheiden und erstere beim Unterrichte intensiv und extensiv zu bevorzugen, keine wesentliche Anfechtung erfahren können. Sie läfst dem Lehrer beim Unterrichte einen grofsen Spielraum, gestattet ihm, den Unterricht zu illustrieren, zu verlebendigen, seinen individuellen Lehrdrang zu befriedigen und bindet ihn nur insofern, als er gewisse Lehrpartieen durch stete Wiederholung zu besonderer Vertiefung, wenn nötig, zu mechanischer Geläufigkeit bringt, bis sie zu unverlierbarem, stets dienstbarem Eigentum der Schüler geworden sind.

Welche Gesichtspunkte bei Trennung des Lehrstoffes in einen mehr oder minder wichtigen Teil zu beobachten wären, könnte füglich nur für jeden Lehrgegenstand einzeln dargestellt werden, und diese Aufgabe würde den Rahmen eines Aufsatzes überschreiten. Nur einige allgemeine Bemerkungen mögen diesfalls gestattet sein. Zunächst entscheidet für die Auswahl des Wissens oder Könnens sein praktischer Nutzen für das Leben. Alles was für das künftige Fortkommen des Zöglings und zwar nicht allein in materiellem, sondern auch in sittlichem Sinne unerläfslich oder doch wichtig ist, mufs lehrplanlich den Vorzug haben vor dem, was blofs interessant und bildend ist. Von diesem Gesichtspunkte gelten Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen seit langer Zeit als die vier Grundpfeiler des Volksschulunterrichtes. Dafs innerhalb dieses Quadriviums selbst wieder gewisse Partieen an Nützlichkeits- und Notwendigkeitswert überwiegen, dafs beispielsweise Gewandtheit im Schreiben wichtiger ist als gewisse grammatische Detailkenntnisse, dafs gewandtes Manipulieren mit den vier Grundrechnungsarten schriftlich und im Kopfe wertvoller ist als mangelhafte Kenntnis der Termin- und Vermischungsrechnung, bedarf wohl keiner weiteren Erörterung. Auch bezüglich der Realien wird eine Scheidung des praktisch Belangreicheren vom minder Schätzbaren unschwer vorzunehmen sein.

In zweiter Linie entscheidet über die Rangstellung des Lehrstoffes dessen psychologischer Wert. Und hier kann wohl der Grundsatz aufgestellt werden: Je associerbarer das vermittelte Wissen ist, je reichere Anknüpfungsfäden es an andere Wissensmaterien darbietet, desto wertvoller wird es für den geistigen Besitz. Von diesem Standpunkte aus werden die alten

Forderungen, dafs das Naheliegende, das Heimatliche dem fernen, dafs das Interessante dem Gleichgiltigen vorzuziehen sei, ihre Beleuchtung finden; ich füge ihnen die weitere, scheinbar absurde Forderung hinzu, dafs das Allgemeine den Vorzug vor dem Besonderen verdiene. Man verwechsle hier nicht Lehrplan mit Methode. Ich wünsche beileibe nicht, dafs unterrichtlich das Allgemeine dem Besonderen vorangehen soll, nein, ich bin ein treuer Anhänger sorgfältiger Induction. Aber wo diese zu allgemeinen Ergebnissen beim Unterrichte geführt hat, dort müssen letztere niet- und nagelfest gemacht werden; sie sind, wenn einmal unterrichtlich verarbeitet, lehrplanlich das Wichtigere, Bedeutendere. Sie sind die Höhen, welche weite Gebiete beherrschen und ihre feste Kenntnis macht den Verlust einzelner Detailkenntnisse wenig empfindlich, weil diese ja ihrem Wesen nach in der Allgemeinkenntnis eingeschlossen sind oder mit ihrer Hilfe leicht wieder hergestellt werden können. Darnach bemifst sich der hohe Wert der festen, dauernden Einprägung gewisser Regeln, Lehrsätze, allgemeiner Wahrheiten. Sie begleiten den Menschen als treue Freunde durch das ganze Leben und erweisen sich als geschätzte, willkommene Stützen aus der Schulzeit her, wenn so viel anderes in der Schule aufgenommenes Wissen längst dem Meer der Vergessenheit angehört. Wenn also auf ein Allgemeinwissen hingearbeitet wird, dann soll dies fest und tiefwurzelnd angebaut werden. Für Sprache und Rechnen ist dies klar, es gilt aber auch für andere Fächer. Wer von seinen geographischen Kenntnissen nichts übrig behalten hat, als das klare Bild von der Gestalt und der gegenseitigen Lage der Erdteile und Oceane, von der politischen Einteilung Europas und eine etwas eingehendere Vorstellung von der besonderen politischen Gestaltung seines Vaterlandes, dessen Einteilung in die einzelnen Provinzen, wird ein viel besserer Geograph sein und seine Lücken mit Hilfe einer Karte leichter ausfüllen können, als wer mit einem Reichtum geographischer Einzeldaten zu prunken weifs, aber den Zusammenhang des Ganzen nicht versteht. Ähnliche Folgerungen lassen sich auch für die übrigen realistischen Fächer machen, bezüglich der Geschichte verweise ich auf das angeführte Citat aus Theodor Fontane.

Ist der Lehrstoff nach seinem Nützlichkeits- und psychologischen Werte gehörig gesichtet, dann vergesse der Lehrer

niemals der grofsartigen associativen und reproduktiven Gewalt der Sprache. Alles, was innerlich erfafst ist, mufs auch durch die Sprache zum äufseren Ausdruck kommen, sonst bleibt es ein totes Pfund. Die Bewufstseinskraft, die erforderlich ist, die inneren, geistigen Prozesse zu sprachlicher Offenbarung zu bringen, sind von höchstem psychologischen Wert. Sie bringt Sicherheit und Ordnung in das seelische Chaos, schafft feste Begriffe aus gestaltlosem Vorstellungsmaterial und gesellt dem rein psychischen Inneren ein physisches Äufsere zu, das jenem festeren Halt und kräftige Stütze giebt. Was halbwegs Gewähr für dauernden Gedächtnisbesitz geben soll, mufs den Prüfstein gediegenen selbstthätigen Ausdruckes durch die Sprache erfahren haben. Darum mufs in der Schule nicht blofs fleifsig gelehrt, sondern ebenso fleifsig gelernt werden. Lernen heifst das geistig Aufgenommene zu sprachlicher Fertigkeit bringen. Und weil man heutzutage der Schule nicht blofs das Lehren zumutet, sondern auch das in früheren Zeiten dem Elternhause zugedachte Lernen aufbürdet, so erliegt sie fast der ihr aufgehalsten Bürde und kann ihre Doppelaufgabe nur dann erfolgreich lösen, wenn sie ihren gesammten Lehrstoff gut lehrt, das Wichtigste und Wesentlichste aber auch gut lernen läfst.

Der Moralunterricht in der französischen Volksschule.

Von **Dr. Paul von Gizycki**, Stadtschulinspektor in Berlin.

Wenn wir den Moralunterricht in Frankreich verstehen wollen, müssen wir zunächst einen kurzen Blick auf den gegenwärtigen Zustand des französischen Volksschulwesens überhaupt werfen. Es dürfte auch in weiteren Kreisen der Gebildeten in Deutschland bekannt sein, dafs die französische Volksschule in den beiden letzten Jahrzehnten durch die Einführung der Prinzipien der *gratuité*, *obligation* und *laïcité* eine tiefgreifende Umgestaltung erfahren hat. Sehen wir uns diese Prinzipien im einzelnen etwas näher an. Die Unentgeltlichkeit *(gratuité)* des Unterrichts an der französischen Volksschule ist durch das Gesetz vom 16. Juni 1881 eingeführt worden. Es heifst daselbst im Artikel 1: »Es wird in den öffentlichen Volksschulen kein

Schulgeld mehr erhoben, ebensowenig in den öffentlichen Kindergärten *(salles d'asile)*. Der Pensionspreis in den Lehrer- und Lehrerinnenseminaren fällt weg.«

Es ist vielleicht nicht uninteressant, die wichtigsten Entwickelungsstufen, welche der Gedanke der Unentgeltlichkeit des Unterrichts an der Volksschule in Frankreich im 19. Jahrhundert durchlaufen hat, zu verfolgen. Nach dem Gesetz vom 28. Juni 1833 (Ministerium Guizot) sollen zum unentgeltlichen Besuch der Gemeinde-Elementarschule diejenigen Kinder zugelassen werden, welche nach Ansicht des Gemeinderates kein Schulgeld bezahlen können. Die Zahl dieser Kinder betrug damals etwa 30 Prozent aller Kinder der Volksschule. Das Gesetz von 1850 räumte den Gemeinden das Recht ein, volle Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichtes zu proklamieren. Das Verhältnis der nichtzahlenden Kinder stieg auf 39 Prozent. Das Gesetz von 1867 (Ministerium Duruy) sagte den Gemeinden zum Zweck der Schaffung unentgeltlicher Volksschulen staatliche Unterstützung zu. Im Jahre 1877 empfingen schon 57 Prozent aller die Volksschule besuchenden Kinder den Unterricht unentgeltlich, und kurz vor dem Inkrafttreten des Gesetzes von 1881 war ihre Zahl auf 67 Prozent gestiegen.

Die *obligation*, allgemeine Schulpflicht, gründet sich auf das Gesetz vom 28. März 1882, welches später durch das Gesetz vom 30. Oktober 1886 und durch das Dekret vom 18. Januar 1887 näher ausgeführt worden ist. Die allgemeine Schulpflicht gilt für beide Geschlechter vom vollendeten 6.—13. Jahre. Derselben kann genügt werden: durch den Besuch der öffentlichen Schulen (der Volksschulen oder höherer Lehranstalten), durch Unterricht in Privatschulen oder im Elternhause. Die Privatschulen stehen ebenso wie die öffentlichen Schulen unter staatlicher Aufsicht, auch die Kinder, welche in den Familien unterrichtet werden, müssen sich zwei Jahre nach Beginn der Schulpflicht einer Prüfung unterwerfen, von deren Ausfall es abhängt, ob der Unterricht in derselben Weise fortgesetzt werden darf.

Laïcité bedeutet Ausschlufs der Geistlichkeit und des konfessionellen Religionsunterrichts aus der Volksschule. Sie gründet sich wie die allgemeine Schulpflicht auf die Gesetze vom 28. März 1882 und vom 30. Oktober 1886.

Das erstere der beiden Gesetze führt anstelle des Religionsunterrichtes den Moralunterricht *(l'instruction morale et civique)* ein und bestimmt, dafs aufser dem Sonntage ein Tag in der Woche schulfrei bleiben soll, um den Kindern Gelegenheit zu geben, sich, wenn es die Eltern wünschen, an dem Religionsunterricht ihrer Konfession zu beteiligen. Das andere Gesetz fordert den Ausschlufs der Geistlichkeit von allen Lehrstellen der öffentlichen Volksschule. Bei der grofsen Anzahl von geistlichen Lehrern und Lehrerinnen, welche vor 1886 in den öffentlichen Volksschulen unterrichteten, hat ihre Verdrängung durch weltliches Lehrpersonal noch nicht völlig durchgeführt werden können. Im Schuljahr 1896/97 unterrichteten noch über 9000 fast ausschliefslich weibliche Mitglieder geistlicher Orden an der Volksschule.

Die unentgeltliche Volksschule umfafst in Frankreich nicht blofs Anstalten für das schulpflichtige Alter von 6—13 Jahren, sondern auch Schulen für Kinder vor und nach dieser Zeit, im ganzen etwa für solche von 2—16 Jahren.

Die erste Stufe des Schulunterrichts in Frankreich ist die *école maternelle*. Sie ist für Kinder vom 2.—7. Jahre bestimmt. Ihr reiht sich die *école primaire élémentaire,* die eigentliche Volksschule für Kinder von 6—13 Jahre an, welche wiederum mehrere Stufen umfafst. Die unterste dieser Stufen bilden die *classes enfantines*, ein Mittelglied zwischen der *école maternelle* und der Volksschule, Klassen für Kinder von 5—7 Jahren, welche dort an die Volksschule angegliedert werden, wo eine eigentliche *école maternelle* nicht besteht.

Kindern, welche die Volksschule absolviert haben, bietet die höhere Volksschule, *école primaire supérieure*, oder die Fachschule, *école primaire supérieure professionelle,* weitere Gelegenheit zur unentgeltlichen Ausbildung.

Die Volksschule selbst gliedert sich, wenn man von den *classes enfantines* absieht, in drei Kurse oder Stufen, den *cours élémentaire* für Kinder von 7—9 Jahren, den *cours moyen* für solche von 9—11 und den *cours supérieur* für solche von 11—13 Jahren.

Die Unterrichtsfächer in der Volksschule sind folgende: Moralunterricht und Bürgerkunde, Französisch, Rechnen und Naturkunde, Geographie und Geschichte, Schreiben, Zeichnen,

Singen, Turnen, Handfertigkeit für die Knaben und weibliche Handarbeiten für die Mädchen. Die Zahl der Wochenstunden beträgt 30, davon kommen täglich 3 auf den Vormittag, 3 auf den Nachmittag, der Donnerstag bleibt für den Religionsunterricht frei.

Dem Moralunterricht fällt täglich eine Lektion zu, gewöhnlich wohl die erste mit einer Dauer von etwa 30 Minuten. Es kommen somit ungefähr 2—2½ Stunden wöchentlich auf den Moralunterricht. (Vgl. *Arrêté du 18. Janvier 1887.* Art. 19.)

Das Pensum, welches im Moralunterricht zu behandeln ist, geben uns die officiellen Programme ziemlich ausführlich an. Es ist, abgesehen von einigen Kürzungen, etwa folgendes:

Section enfantine (classes enfantines): Kinder von 5—7 Jahren. Sehr einfache Unterhaltungen im Anschlufs an den Klassenunterricht und an Vorkommnisse während der Pausen, — Gedichte und Erzählungen moralischen Inhalts werden gelesen, wiedererzählt und besprochen, — Gedichte werden auswendig gelernt, — Lieder gesungen. — Die Lehrerin hat auf Unarten und sich entwickelnde Charakterfehler der Kinder zu achten.

Unterstufe, *cours élémentaire:* Kinder von 7—9 Jahren.

Lektüre mit Erklärungen, Beispiele aus dem Leben, Fabeln, Parabeln und Maximen.

Praktische Erziehung: (d. h. Gesichtspunkte, welche zum Zwecke der sittlichen Erziehung der Kinder bei dem gesamten Unterricht im Auge behalten werden müssen.) 1. Individuelle Behandlung der Kinder. 2. Besonnene und gerechte Disciplin. Heuchelei und Angebertum sind auszurotten. 3. Das moralische Taktgefühl ist zu entwickeln. Die Schüler sollen die eigenen Fehler beurteilen und verurteilen lernen. 4. Aufklärung über Vorurteile und Aberglauben. 5. Der Abscheu vor dem Laster ist zu erwecken. — Trunksucht, Rohheit und Grausamkeit in ihren schrecklichen Folgen. — Erziehung zur Rechtschaffenheit, zum Mitgefühl, zur Hilfsbereitschaft. Gute Beispiele und Gelegenheiten, die Nächstenliebe zu betätigen, sind zu bieten. Das Religiöse Gefühl ist durch Betrachtung erhebender Naturscenen zu wecken.

Mittelstufe, *cours moyen:* Kinder von 9—11 Jahren.

Unterhaltungen, Lektüre mit Erklärungen. Praktische Übungen. Der Stoff ist mehr methodisch als auf der Unterstufe

zu behandeln. Das folgende Programm ist innezuhalten: Das Kind in der Familie. — Pflichten gegen Eltern, Grofseltern, Geschwister und Dienstboten. — Das Kind in der Schule. — Das Vaterland. — Gröfse und Unglück Frankreichs.

Daran schliefst sich ein mehr systematischer Plan der individuellen Pflichtenlehre: 1. Pflichten gegen sich selbst und zwar in Bezug auf den Körper: Reinlichkeit, Mäfsigkeit, körperliche Übungen, die Gefahren der Trunksucht; in Bezug auf äufsere Güter: Sparsamkeit, Arbeit, Spiel und Verschwendung, Schulden, Geiz usw., in Bezug auf die Güter der Seele: Wahrhaftigkeit, persönliche Würde, Bescheidenheit, Wifsbegierde, Mut, die Gefahren des Jähzorns, Mitgefühl mit den Tieren.

2. Pflichten gegen andere Menschen: Gerechtigkeit, Liebe, Toleranz und brüderliche Gesinnung.

3. Pflichten gegen Gott: Der Lehrer ist nicht verpflichtet Unterricht über die Natur und die Eigenschaften Gottes zu erteilen. Er soll die Kinder aber auf folgende Gesichtspunkte hinweisen: Der Name Gottes darf nicht gemifsbraucht werden. Sie sollen Gott als die Erste Ursache alles Seins und das höchste vollkommenste Wesen verehren. Sie sollen die religiöse Überzeugung anderer achten, auch wenn sie von der ihrigen abweicht. Sie sollen den Befehlen Gottes, wie sie sich in unserm Gewissen und unserm Vorstande offenbaren, Gehorsam beweisen.

Oberstufe, *cours supérieur:* Kinder von 11—13 Jahren.

Dieselbe Methode wie auf der Mittelstufe.

Die Pflichten gegen das Vaterland und die Gesellschaft treten in den Vordergrund. Die Verteilung des Stoffes ist folgende:

1. Die Familie: Gegenseitige Pflichten der Eltern und Kinder, der Herren und Dienstboten.

2. Die Gesellschaft: Wohlthaten der Gesellschaft. Das Recht bildet ihre Grundlage. Die Menschen sind auf einander angewiesen und sollten Brüder sein. Achtung vor dem Leben, dem Eigentum und dem guten Ruf des Nächsten. Nächstenliebe in ihren verschiedenen Graden bis zur Aufopferung für den Nächsten. Es ist zu zeigen, dafs sich für diese Tugend im gewöhnlichen Leben täglich Gelegenheit bietet.

3. Das Vaterland: Was der Mensch seinem Vaterlande verdankt und schuldet. Der Kriegsdienst, die Steuern, Beteiligung

am politischen Leben, Gehorsam gegen die Gesetze usw. Was ihm das Vaterland dafür gewährt. Persönliche Freiheit, Gewissensfreiheit, Freiheit des Erwerbes und Besitzes, Freiheit sich mit anderen Bürgern zu vereinigen, um über öffentliche Angelegenheiten zu verhandeln, usw.

Die Principien der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit.

Die Kinder sollen in allen diesen Abschnitten dazu geführt werden, dafs sie zwischen Pflicht und persönlichem Interesse, zwischen dem ewigen Gesetz in unserm Innern und dem geschriebenen Gesetz unterscheiden lernen.

Über Ziel und Methode des Moralunterrichts ist viel geschrieben worden. Als entscheidend und grundlegend für die Zukunft pflegt ein Erlafs des Unterrichtsministers Jules Ferry vom 13. November 1883 angesehen zu werden (*Circulaire relative à l'enseignement moral et civique dans les écoles primaires,* bei *Gréard, Législation de l'instruction primaire en France.* Tome V. S. 550 ff.). Der Minister wendet sich in demselben an den Volksschullehrer und sagt unter anderem: »Sie sind keineswegs der Apostel eines neuen Evangeliums. Der Gesetzgeber hat aus Ihnen nicht unvermittelt einen Philosophen oder Theologen machen wollen. Er verlangt nichts von Ihnen, was er nicht von jedem Menschen verlangen könnte, der das Herz auf dem rechten Flecke hat. Unmöglich können Sie täglich alle diese Kinder sich um Sie drängen sehen, Ihrem Unterrichte lauschend, aufmerksam auf Ihr Verhalten, sich begeisternd an Ihrem Vorbild, in einem Alter, wo der Geist wach wird, wo das Herz sich öffnet und das Gedächtnis sich bereichert, ohne dafs Ihnen alsbald der Gedanke käme, aus dieser Gelehrigkeit diesem Vertrauen Nutzen zu ziehen, um ihnen mit den eigentlichen Schulkenntnissen die Grundsätze der Moral zu übermitteln, ich meine einfach jener guten alten Moral, die wir von unsern Vätern empfangen haben, der in den Verwickelungen des Lebens zu folgen, wir uns zur Ehre rechnen, ohne uns die Mühe zu nehmen, ihre philosophischen Grundlagen zu erörtern« ..... Der Lehrer soll sich als Vertreter und Gehilfe des Vaters ansehen. »Sprechen Sie zu dem Kinde«, heifst es weiter, »wie Sie wünschen würden, dafs man zu Ihrem Kinde spräche.« ..... »Im Augenblick, wo Sie Ihren Schülern eine Vorschrift geben, einen moralischen Grundsatz vortragen wollen, fragen sie sich, ob sich in Ihrer Bekannt-

schaft irgend ein anständiger Mensch findet, der daran Anstofs nehmen könnte, was Sie sagen wollen.« . . . »Es handelt sich nicht mehr darum, eine Folge von Wahrheiten zu demonstrieren sondern um etwas weit Schwereres — nämlich durch Geduld, Festigkeit, Sanftmut, Seelengröfse und Kraft der Überredung eine lange Reihe von moralischen Einflüssen auf junge Seelen auszuüben.« . . . . Die Aufgabe des Lehrers ist nicht blofs Unterricht sondern Erziehung. »Es handelt sich nicht mehr darum, die Fehler der Kinder zu verurteilen — denn alle Welt verurteilt sie — sondern dieselben durch eine Reihenfolge von kleinen, im Stillen errungenen Siegen auszurotten.«

Die methodischen Anweisungen der offiziellen Programme sprechen sich noch bestimmter über die Aufgabe des Moralunterrichts aus: »Der Moralunterricht«, heifst es da, »hat den Zweck, alle Unterrichtsfächer der Schule zu ergänzen, zu vereinigen, zu erhöhen und zu veredeln. Während jeder der anderen Zweige des Unterrichts dazu dient, eine besondere Art von Fähigkeiten und nützlichen Kenntnissen zu entwickeln, ist dieser Unterricht darauf gerichtet, im Menschen den Menschen selbst auszubilden, d. h. sein Herz, seinen Verstand, sein Gewissen.« Sein Verhältnis zum Religionsunterricht wird folgendermafsen charakterisiert: »Der Moralunterricht durch Laien unterscheidet sich somit von dem Religionsunterricht ohne mit ihm im Widerspruch zu stehen. Der Lehrer will weder den Priester noch den Familienvater ersetzen. Er vereinigt seine Anstrengungen mit den ihrigen, um aus jedem Kinde einen anständigen Menschen zu machen.« *(Nouveaux programmes des écoles primaires par MM. Brouard et Defodon* S. 41 ff.) Man sieht, es handelt sich hier nicht um einen atheistischen oder religionsfeindlichen Unterrichtsstoff; das kirchliche Dogma freilich und die Hervorkehrung konfessioneller Unterschiede sind von der Schule verbannt. Welche politische Meinungsverschiedenheit, welche Vermögens-, Rassen- und Glaubensunterschiede auch später im Leben die Menschen trennen werden, in der Volksschule wenigstens sollen sie sich als gleichberechtigt ansehen, sich achten und als Brüder lieben lernen.

Wie sich die Praxis des Moralunterrichts in der französischen Volksschule gestaltet, darüber geben aufser den Berichten der Akademieinspektoren und Volksschulinspektoren die gebräuchlichsten Handbücher für den Moralunterricht zum

Teil selbst Auskunft. So heifst es in der Einleitung des sehr verbreiteten Büchleins von *M. Ch. Boniface. Pour le commencement de la classe (garçons) 200 Lectures morales quotidiennes.* Armand Colin. Paris 1897: »Jeden Morgen zu Beginn des Unterrichts nach einem Gesange liest ein Schüler mit lauter Stimme die Entwicklung eines moralischen Gedankens vor. Die übrigen Schüler folgen aufmerksam in ihrem Buche, dann bleiben alle in andächtiger Haltung stehen. Darauf liest der Lehrer seinerseits vor, erklärt und entwickelt. Dann setzen sich die Schüler, und der Unterricht beginnt.« Der Moralunterricht nimmt hier, wie man sieht, die Form einer Morgenandacht an. Bei kleineren Kindern wird wohl auf diese feierliche Haltung verzichtet, es tritt dafür die freundliche, zwanglose Wechselrede in ihr Recht, und Gedichte und Erzählungen bringen Beispiele von Tugend und Laster dem kindlichen Verständnis näher. Da heifst es denn wohl: »*Il y avait une fois une maman et une petite fille:* Es war einmal . . . .« und die Erzählung alltäglicher Ereignisse nimmt die spannende Form des Märchens an.

Das Resultat der Morallektion wird meistens zu einer Maxime verdichtet, an die Tafel geschrieben und dem Gedächtnis eingeprägt. Es mag nicht selten vorkommen, dafs diese weltlichen Moralsprüche, die sich in ihrer nüchternen Form und platten Verständigkeit nicht zu ihrem Vorteil von der derben Sprache des Volkssprichwortes und der bilderreichen Ausdrucksweise der Bibel unterscheiden, eine erhebliche Belastung des kindlichen Gedächtnisses bedeuten. Ein Grund für das Überhandnehmen des Gedächtniskrames auch auf dem Gebiete des Moralunterrichts ist in der Einrichtung der französischen Volksschule zu suchen, dafs die Kinder bereits nach Vollendung des elften Lebensjahres durch Ablegung einer Art von Abiturientenprüfung für das *certificat d'études* eine vorzeitige Dispensation vom weiteren Schulbesuch erreichen können. Für dieses Examen kann seit dem Gesetz vom 31. Juli 1897 als Prüfungsaufsatz ein moralisches Thema gestellt werden, was eine Litteratur von elend trockenen Moral-Katechismen hervorgerufen hat, die den gesamten Stoff, welchen der Schüler für das Examen eingepaukt haben mufs, in Form von Frage und Antwort auf wenigen Seiten darbieten.

Wie schädlich eine solche Abschlufsprüfung an sich sein mag, da sie die Kinder zwingt, ihr Gedächtnis mit Material zu

belasten, welches nach wenigen Monaten vergessen wird, so tritt ihre Verderblickeit ganz besonders auf dem Gebiete des Moralunterrichts zu Tage. Es giebt wohl kein wirksameres Mittel, die Kinder gegen ethische oder religiöse Empfindungen abzustumpfen, als wenn man aus der Sittenlehre und Religion Memorierstoffe macht, die in einem Examen hergesagt oder niedergeschrieben werden sollen.

Ein weit verbreitetes (schon 1889 in 79 Departements eingeführtes) Moralbuch von Pierre Laloi *La première année d'instruction morale et civique.* 37. Aufl. Paris 1896. Armand Collin, für die Mittelstufe der Volksschule hat das ganze Wissen dieser Stufe aus Moral und Bürgerkunde in 451 zum Teil schrecklich prosaische Sätze zusammengedrängt. Nach der vorgedruckten Gebrauchsanweisung sollen diese Sätze Abschnitt für Abschnitt durchgenommen werden, »als wenn es sich um eine Lektion in der Grammatik handelte.« Dann fragt der Lehrer den Inhalt ab, wobei auf wörtliche Wiedergabe der Regeln nicht gesehen wird. Zum Schlufs wird eine moralische Erzählung gelesen und wiedererzählt und ein kurzes Resumé von 5—6 Sätzen auswendig gelernt. Der Stoff wird dann noch durch Abschriften und Aufsätze eingeprägt und erweitert. Die Themen für die Abschriften sind dem Buche als Anhang beigegeben und entsprechen nach unserem Empfinden vielfach nicht dem Gedankenkreise und der geistigen Reife 9—11jähriger Kinder. Solche Abschriften sind: Hypotheken — Schenkung unter Lebenden — Ehekontrakte — Erfinderpatent — Handelsgesellschaften u. dergl. mehr. In den 13 Abschnitten des Buches sind über 80 Sätze enthalten, welche wirklich als Memorierstoff anzusehen sind.

Die äufsere Einrichtung der für den Moralunterricht bestimmten Bücher ist im übrigen verschieden. Aufser den oben erwähnten kurzen Katechismen mufs man hauptsächlich Handbücher *(manuels)* und Lesebücher *(livres de lecture courante)* unterscheiden. Die Anordnung des Stoffes in den ersteren entspricht natürlich den officiellen Programmen; der Stoff selbst besteht aus Erzählungen, Gedichten, theoretischen Auseinandersetzungen, Schilderungen und Maximen. Manche Bücher geben dem Lehrer die Fragen und die Aufsatzthemen, die er zu stellen hat, wenn er auf eigenes Nachdenken ganz verzichten will, an die Hand. Die Lesebücher enthalten längere

Erzählungen von den Schicksalen braver Knaben und Mädchen oder ganzer Familien. Sie können von selbständig denkenden Lehrern und Lehrerinnen sehr wohl mit Erfolg für den Moralunterricht verwendet werden. Die äufsere Ausstattung aller dieser Bücher ist recht bescheiden, wie das bei dem geringen Preise nicht anders zu erwarten ist; fast alle erläutern den Text durch einfache Illustrationen. Lesebücher, wie man sie in England, Amerika und Deutschland gebraucht, d. h. Anthologien von Abschnitten, die der Herausgeber für die Jugend auswählt und bearbeitet, scheinen in Frankreich für die Volksschule wenig Verwendung zu finden. Die grofse Mehrzahl aller mir bekannten Moralbücher sind als Originalwerke eines Autors anzusehen, wenn sie auch einige entlehnte Stoffe wie Parabeln und Gedichte enthalten. Eine besondere Gruppe bilden die Moralbücher, welche vom katholischen Standpunkt geschrieben sind. Auch sie haben sich wenigstens äufserlich den offiziellen Programmen angepafst und behaupten sich aufser in den Privatschulen wohl auch noch in einigen öffentlichen Volksschulen.

Es ist in Frankreich eine viel diskutierte Frage, in wie weit die Benutzung eines Handbuches im Moralunterricht zu billigen sei. Jules Ferry hat wohl im ganzen das Richtige getroffen, wenn er sagt, der Lehrer solle sich des Handbuches bedienen, aber nicht sein Sklave werden. Mehr als in jedem anderen Fache wird im Moralunterricht der Erfolg von Intelligenz und Charakter des Lehrers abhängen. Sein Vorbild und seine Persönlichkeit werden dem Unterricht erst Kraft und Wahrheit verleihen; Charakter und Intelligenz lassen sich aber durch keine noch so gründliche Seminarbildung hervorrufen. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs fähige Lehrer und Lehrerinnen ihren Unterricht durchaus selbständig und individuell gestalten. Eine Veranlassung hiezu bilden die *carnets de préparation*, Hefte, in welche die Lehrkräfte den Stoff jeder Morallektion und seine Disposition einzutragen haben. Diese Vorbereitung wird, soweit mir bekannt ist, überall gefordert, in einzelnen Departements haben die Akademie-Inspektoren genaue Vorschriften über die Führung der Präparationshefte erlassen. Dieselben bildeten für den Schulmann eins der interessantesten Objekte in der Pariser Weltausstellung. Es waren hübsch eingebundene, sauber geschriebene, z. T. mit Handzeichnungen geschmückte Bücher, welche erkennen

liefsen, mit welchem Verständnis, welcher Liebe und Sorgfalt ihre Verfasser und Verfasserinnen gearbeitet hatten. In ihren Händen hat der Moralunterricht gewifs Leben gewonnen und sich zu einem ethischen Anschauungsunterricht im besten Sinne des Wortes gestaltet.

Verständige Lehrkräfte beschränken sich natürlich nicht darauf, mechanisch ihr Pensum herunterzuarbeiten, sie knüpfen ihre Belehrungen an Vorgänge an, welche sich gerade der Beobachtung der Kinder aufdrängen. So berichtet ein Schulinspektor über die Revision des Moralunterrichts einer Lehrerin, nachdem er ihre geschickte Art, die Kinder zum Denken anzuregen, gelobt hat: »Ich bemerke in ihrem Präparationsheft eine Verbesserung mit roter Tinte vom 18. Juli: Das ursprüngliche Thema, Übersicht über die Pflichten der Kinder usw. war ersetzt durch die Bemerkung: »*A propos du 14. juillet.*« Das hatte folgenden Zusammenhang: Am 14. Juli, dem Nationalfeiertag, hatte eine unentgeltliche Spende von Wein stattgefunden, und die Kinder waren Zeugen der traurigen Scenen der allgemeinen Betrunkenheit gewesen. Natürlich war die Lehrerin auf diese Vorkommnisse eingegangen und hatte auch als Vorschrift im Schreibunterricht den Satz gewählt: »*L'ivrogne boit le sang de ses enfants.*« Der Schulinspektor bemerkt, dafs er der Lehrerin seine Anerkennung für die richtige Auffassung ihrer Rolle als Erzieherin ausgesprochen habe. *(L'inspection de l'enseignement primaire. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Paris, Imprimerie Nationale 1900.)*

(Fortsetzung folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens.

III.

Der neue preufsische Kultusminister, Dr. Studt, wollte seither dem Zentrumsmann Dauzenberg immer noch nicht gefallen, obwohl er doch schon weit genug dem Centrum entgegengekommen ist; Dauzenbergs Vertrauen zur Kultusverwaltung war »nicht besonders grofs.« Es ist daher erklärlich, dafs der Kultusminister sich beeilte, diesem schwachen Vertrauen etwas aufzuhelfen und eine Erklärung abzugeben, die von der Presse als eine Unterwerfung unter die Zentrumsforderungen angesehen wurden und besonders eine Regelung der Gesetzgebung zu Gunsten der Kirche befürchten läfst; aber wenn auch dies nicht der Fall ist, so steht doch ein Anwachsen des Einflusses der reaktionären Parteien auf die Schulverwaltung in Aussicht. »Herr Minister Dr. Studt verhält sich kühl, frostig kühl bis ans Herz«, so sagte Dauzenberg; »darum«, so rief der Zentrumsmann, »darum Herr Kultusminister Dr. Studt, möchte ich Sie bitten: begeben Sie sich auf den Weg der Revision der kirchenpolitischen Gesetzgebung, ehrlich und aufrichtig, — nehmen Sie auch eine gründliche Revision auf dem Schulgebiete vor!« Eine »freie Kirche im freien Staat« verlangt Dauzenberg; und dieser »freien« Kirche soll der Staat die Schule ausliefern! Mit Recht bemerkte der nationalliberale Abgeordnete Hackenberg (ein evangel. Geistlicher) darauf: »Wenn die Kirche in diesem Sinne frei wäre — wobei ich bemerke, dafs die Freiheit der Kirche nichts mit der Freiheit des Einzelnen zu thun hat —, dann, müfste ich sagen, würde wohl von der Freiheit des Staates kaum noch die Rede sein können.«

Solchen Herzensergüssen des Zentrums gegenüber hätte man wohl eine scharfe Abweisung seitens des Kultusministers erwarten dürfen; sie ist nicht erfolgt — das läfst tief blicken! »Kühl bis ins Herz hinan«, heifst es in den »Deutschen Stimmen«, »wie der Fischer im Liede, sollte der Minister an den ultramontanen Wassern sitzen; aber im Banne der ultramontanen Friedensmelodien sieht er nicht, wie das Wasser rauscht und schwillt und längst an den Grundfesten des preufsischen Staates spült«. Neidlos steht er auch dem jeden Deutschen sonst beängstigenden Wachstum des Ordenswesens gegenüber, das er selbst mit folgenden Worten gekennzeichnet hat: »Im Jahre 1872/73, also vor der Ordensgesetzgebung, hat die Zahl der katholischen Ordensniederlassungen 914 betragen, zu Beginn des Jahres 1900 dagegen 1594. Die Zahl der Ordens-

mitglieder ist von 1872, wo sie 8795 betrug, auf 20898 im Jahre 1899 gestiegen und wird jetzt die runde Zahl von 22000 erreicht haben. Im Jahre 1900, also schon während meiner amtlichen Thätigkeit, sind 84 neue Ordensniederlassungen genehmigt worden und 54 neue Nebenthätigkeiten von bereits bestehenden Ordensniederlassungen. Mit der Frage der Orden in gewissem Zusammenhange steht die der erteilten Dispense; ich bin in der Lage, Ihnen mitzuteilen, dafs in den letzten fünf Jahren von den beantragten 93 Dispensationen von den gesetzlich vorgeschriebenen Vorbedingungen für die Anstellung der katholischen Geistlichen 88 genehmigt worden sind. Dies ist auch ein Beweis für ein aufserordentlich grofses Entgegenkommen.«

Wenn das nicht offen zum Rückzug geblasen ist, wenn das nicht die Reaktion und zwar zu gunsten des gröfsten Feindes aller Geisteskultur und somit ganz besonders der freien Schule, zu gunsten des Ultramontanismus verkündigt ist, — nun dann sind uns die Worte des Kultusministeriums Geheimnisse! Wo ist ein Falk? Wo sind die grofsen Gesichtspunkte, aus denen die Schulverwaltung diesen Kampf gegen den Konfessionalismus, den Ultramontanismus und die Orthodoxie führen mufs, wenn es nicht »rückwärts« im Geistesleben gehen soll? Schon sind die Netze vom Zentrum ausgeworfen, in denen die Fische gefangen werden sollen; der Toleranzantrag mufs nur Erfolg haben, dann halten die Jesuiten ihren Einzug unter dem Triumphgesang der Ultramontanen, — das Hilfsbataillon des Zentrums! Wir brauchten diese Zentrumssoldaten nicht zu fürchten, wenn wir ihnen in Deutschland ein wohlgerüstetes Heer gegenüberstellen könnten; aber das fehlt uns — es fehlen uns namentlich die Führer, wie aus den Reden des preufsischen Kultusministers klar zu erkennen ist! Aber auch ohne Toleranzgesetz ziehen diese Hilfsbataillone des Zentrums, wie aus den Angaben des Kultusministers zu erkennen ist, unter der Flagge der Orden ins deutsche Reich und verrichten ihre — Kulturarbeit.

Da dürfte es sich rechtfertigen, einmal einen Blick auf die Länder zu werfen, wo diese Orden schon lange an der Arbeit sind; vielleicht können wir da etwas lernen. Für den Eingeweihten ist es kein Zweifel, dafs der Klerikalismus für den Niedergang Spaniens und seine gegenwärtige traurige Lage in erster Linie mit verantwortlich zu machen ist. »In einem unduldsamen fanatischen Dogmatismus erzogen, der sich in den meisten Fällen auf das mechanische Auswendiglernen einiger Formeln beschränkt, lebt die spanische Geistlichkeit zu ihrem weitaus gröfsten Teil in einer bodenlosen Unwissenheit dahin; einige Legendgeschichten gelten ihr als der Gipfelpunkt aller Weisheit. Die gehässige Verfolgung jedes Andersdenkenden mit allen gesetzlichen und ungesetzlichen Mitteln, die schärfste Unterdrückung jeder Regung modernen Zeitgeistes ist ihre Lebensaufgabe. . . . Als sein Vertreter gilt ihnen die Laienschule; gegen sie richtet sich also ihre ganze Thätigkeit. Man hat im Auslande

häufig die Hände über dem Kopfe zusammengeschlagen, wenn man von den Zuständen, die in dieser Hinsicht hier herrschen, in den Zeitungen las, wenn man hörte, dafs der gröfste Teil des Volkes weder lesen noch schreiben kann, dafs die meisten Gemeinden ihre Lehrer nicht bezahlen, dergestalt, dafs sich die rückständigen Honorare auf Millionen belaufen, dafs viele Lehrer am Hungertuche nagen und oft genug genötigt sind, die öffentliche Mildthätigkeit anzurufen. Man wird dann an die Schlechtigkeit der Gemeinden gedacht und nicht geahnt haben, wer eigentlich dahinter steckt. Wenn man der Sache auf den Grund geht, so wird man finden, dafs die letzte Ursache dieser Machenschaften stets der Ortsgeistliche ist. »Unwissenheit ist die Mutter der Frömmigkeit«; diesen Ausspruch Gregors I. hat sich auch die spanische Klerisei, für ihre Macht fürchtend, zum Grundsatz gewählt. Für überladene Ausschmückung der Kirchen, Anschaffung kostspieliger Heiligenbilder, Errichtung neuer Wallfahrtskapellen, Veranstaltung von Prozessionen, wobei jährlich Millionen allein an Kerzen verbrannt werden, für das mit jedem kirchlichen Feiertag verbundene Stiergefecht ist stets Geld vorhanden; für die Volksschule hat man nichts übrig, sobald der Lehrer nicht ein gefügiges Werkzeug des Curas ist, d. h. wenn er etwa den Ehrgeiz hat, die Kinder etwas klüger zu machen, als es die Kirche für gut hält. Dafs in der Sache System ist, zeigt auch das Verhalten der letzteren den sogenannten höheren Schulen und Universitäten gegenüber, wo die Keime jeder selbständigen geistigen Regung nach und nach sorgfältig abgetötet werden. Wo es aber, wie in den gröfseren Städten, ohne Schule gar nicht geht, da werden Jesuiten- und Nonnenschulen errichtet, damit die Kinder wenigstens so dressiert werden, dafs sie im späteren Leben nicht weiter gefährlich werden.« (F. Klein-Valenzia, Deutsche Stimmen II. 24.) Der Geistlichkeit steht in diesem Kampfe gegen den geistigen Fortschritt ein wahres Heer von Ordensgesellschaften zur Seite; »selbst in den Zeiten Ferdinands VII. und Isabellas II. berüchtigten Angedenkens gab es hier nicht so viele Klöster wie jetzt; und ihre Zahl und ihr Einflufs ist noch in stetem Wachsen begriffen. . . . Kein Wunder, wenn das Volk dagegen lebhaft protestiert, denn einer Schmarotzerpflanze gleich saugen sie das Land bis auf's Mark aus. Und dann wundern sich die Fremden, die uns hier besuchen und nur die Oberfläche der Dinge sehen, darüber, dafs sie auf so viele Bettler wie in Spanien nirgends gestofsen sind, obwohl doch schon Napoleon gesagt hat: »Spanien ist das Land der Mönche und der Bettler.« Es ist doch kein blinder Zufall, dafs gerade in diesem von Klöstern und Orden überschwemmten Lande die anarchistische Gefahr so grell hervorgetreten ist wie nirgends anderwärts und die meisten Opfer gefordert hat. . . . Zieht man aus obigem die Summe, so kann man sagen, dafs Spanien das unglückliche Opfer des Klerikalismus geworden ist. So lange die modernen Kultur- und Bildungselemente nicht das von der Klerisei vertretene Mittelalter überwunden

haben, wird das Land immer weitere Kräfte einbüfsen, bis es schliefslich in einen Zustand der Blutarmut verfällt, der für seine fernere Existenz das schlimmste befürchten läfst. Hier gibt es nur ein Rettungs- und Heilmittel: Bedingungslose Trennung des Staates von der Kirche und völlige Unabhängigkeit der Schule von der bisherigen klerikalen Herrschaft.« (Klein, a. a. O.) Es scheint, als sei das spanische Volk auch zu dieser Erkenntnis gekommen und suche sich von den finsteren Mächten, die es dem sicheren Verderben entgegenführen, zu befreien; die neuesten Unruhen, durch die Gewaltthätigkeit eines Ordens an einem Mädchen resp. einer Familie herbeigeführt, sind wenigstens ein Zeichen dafür. Die Regentin mufste den seitherigen Parteichef, der sich durch seine letzten Erklärungen über die Vorzüge der Klosterschulen gegenüber den auf den Aushungerungsetat gesetzten Laienschulen vollends unmöglich gemacht hatte, entlassen; der Nachfolger mufste denn auch bekennen, dafs dem überhandnehmenden und alles verschlingenden Klosterwesen durch Verhandlung mit dem Vatikan ein Ende gemacht werden müsse. Wie schlimm es in dieser Hinsicht nicht nur in Bezug auf die Volksbildung, sondern auch auf das wirtschaftliche Leben steht, das geht aus den Eingaben der Handels- und Industrievereine an den Minister hervor. In denselben wird darauf hingewiesen, dafs die keine Steuern zahlenden Orden nicht blofs Schulen, sondern auch Liqueurfabriken, Parfümeriegeschäfte, Seife- und Schuhfabriken u. dgl. unterhalten; sie beuten aber nicht nur die Arbeitskräfte der männlichen und weiblichen Klosterinsassen, sondern beuten unter Nichtachtung der gesetzlichen Bestimmungen auch die schwachen Kinderkräfte aus, indem sie bei ganz ungenügender Ernährung die unglücklichen Kreaturen in den Klöstern mit für ihr Alter ganz ungeeigneten Handarbeiten beschäftigen. Vor allem aber müssen der Lehrfreiheit der Orden Grenzen gesetzt und ihre Macht über die Schule von der Dorfschule bis zur Universität Einhalt gethan werden; haben sie sich doch neuerdings erkühnt, in den Schulen der nördlichen Provinzen zu hunderttausenden einen Katechismus zu verbreiten, in dem der Liberalismus als eine Todsünde bezeichnet wird, die schlimmer sei als Mord und Totschlag. Es ist deshalb für Spanien freudig zu begrüfsen, dafs der neue Ministerrat einen Erlafs des Unterrichtsministers genehmigte, in welchem die Lehrfreiheit der Universitäten geschützt wird; gleichzeitig wird in diesem Erlafs angekündigt, dafs der obligatorische Religionsunterricht für die höheren Lehranstalten aufgehoben werden soll.

Auch die Vorgänge in Frankreich bezüglich des Ordenswesens können für uns lehrreich sein. Bekanntlich ist von dem französischen Unterrichtsminister ein Vereinsgesetz der Deputirtenkammer vorgelegt worden, das sich gegen die kirchlichen Kongregationen richtet. Die grofse Revolution hatte bekanntlich die Klosterfrage radikal zu lösen versucht; die kirchlichen Orden wurden auf-

gehoben und die Kirchengüter zur Verfügung der Nation gestellt. Napoleon I. behandelte die Verhältnisse der Ordensgenossenschaften nach Willkür, bald in entgegenkommendem, bald in ablehnendem Sinn; unter der Restauration wurde die Vermögenserwerbung einer Reihe wieder zugelassener Orden gesetztlich geregelt und nahmen so riesenhaft zu, dafs der Wert des Bodens, der dem Orden gehörte, 1849 auf 13 Mill. geschätzt wurde. Unter der II. Republik und dem II. Kaiserreich blühte das Ordenswesen; 1880 wurde das Ordensvermögen in Grund und Boden auf 712 Mill. Fr. und heute 1060 Mill. Fr. geschätzt, das Gesamtvermögen dagegen auf 8 bis 10 Milliarden. Die Regierung der Republik hat die Gefahr des Ordenswesens für das wirtschaftliche, soziale und geistige Leben erkannt; in den letzten 30 Jahren bildete die Frage des Vereinsgesetzes 33 mal den Gegenstand von Gesetzesentwürfen. Die Beteiligung der Orden an dem Dreyfufsprozefs hat deutlich gezeigt, welche ungeheure Gefahr der Republik von denselben droht; das von dem Unterrichtsminister vorgelegte Gesetz ist ein Akt der Notwehr; Frankreich steht eben vor der Gefahr, in seinen wirtschaftlichen, sozialen, politischen, wissenschaftlichen und religiösen Verhältnissen zurückzugehen und auf die Zustände vor 1789 zurückgeschraubt zu werden. »Auf dem wirtschaftlichen, sozialen und vor allem auf dem wissenschaftlichen Gebiete ist in den letzten zwanzig Jahren urplötzlich ein Stillstand eingetreten; weit davon entfernt, wie bisher die neuen Erkenntnisse weiter zu popularisieren oder die neuen Fabrikationsmethoden zu vervielfältigen, stellte es sich ihnen unter der Form einer scharfen Kritik und — was noch schlimmer ist — einer berechneten Nichtachtung entgegen, indem es zugleich das Land durch den Nationalismus und Chauvinismus mit einer Art chinesischer Mauer gegen alle Anregungen und Beeinflussungen von aufsen abgesperrte, als beschimpften sie geradezu die Gröfse des Landes.« (Prof. Lombroso-Turin, — das freie Wort I. 1). Das alles erklärt sich daraus, dafs die Jesuiten es unmerklich aber mit unheimlichem Erfolg verstanden haben, sich Frankreich bis zur völligen Knechtung zu unterwerfen; vorzüglich sind es die Schulen und die Presse, die ihnen als Mittel dazu dienten und zu deren Gründung und Unterhaltung sie ihr kolossales Vermögen benutzen. Unter dem Deckmantel der »Freiheit« haben diese Ultramontanen es von jeher verstanden, die Geister zu knechten; unter diesem Deckmantel haben sie auch die Unterrichtsfreiheit gefordert und in Frankreich auch erlangt. Unter dem Kaiserreich und der Restauration hatte ja die Kirche das ganze Schulwesen in der Hand; der dritten Republik hat es daher die mächtigsten Kämpfe gekostet, um ihre Rechte an die Schule zu erlangen und durchs Gesetz festzulegen. Durch dieses Gesetz ist nun zwar die Schule vollständig von der Kirche getrennt; aber es gestattet auch, dafs von Privatleuten oder Gesellschaften Schulen gegründet und erhalten werden dürfen. Die Privatschulen unterstehen zwar in gewisser Hinsicht der staatlichen Auf-

sicht, aber hinsichtlich der Wahl der Methoden, des Lehrplans und der Bücher, soweit letztere durchs Gesetz nicht besonders verboten sind, sind sie völlig frei. Das haben sich nun die Ordensgesellschaften zunutze gemacht; sie haben mit ihren reichen Mitteln überall Schulen gegründet und sind damit in stetem Fortschritt begriffen. In Paris z. B. haben sie in den letzten zwanzig Jahren allein ca. 30 Mill. Fr. für Schulzwecke geopfert und es dahin gebracht, dafs die geistlichen Schulen 30000 Schüler mehr zählen als die staatlichen. Sie machen von der Freiheit der Privatschulen inbezug auf pädagogische und organisatorische Fragen in jeder Hinsicht den weitgehendsten Gebrauch; über ihre Thätigkeit gelangt selten etwas an die Öffentlichkeit, denn ihre Zöglinge sind im Gehorsam gut gedrillt, und Besucher finden durchweg verschlossene Thüren, wenn sie nicht zur engeren Kundschaft gehören. Besonders die wohlhabenden Familien ziehen die geistlichen Schulen vor; sie wollen ihre Kinder mit ihresgleichen oder denen aus höheren Ständen erzogen haben, um daraus Vorteile für die spätere Laufbahn zu ziehen. Durch ein hohes Pensions- und Schulgeld kommen die Jesuiten diesem Streben entgegen; auch religiös-kirchliche Einwirkungen thun ihre Schuldigkeit. Die Leiter der geistlichen Schulen verschmähen es auch nicht, durch öffentliche Reden und Anpreisung neuer Methoden die Aufmerksamkeit des Publikums auf ihre Anstalten zu lenken; die von den Jesuiten beherrschte Presse kommt ihnen dabei zu Hilfe. Im Jahre 1898 besuchten ebensoviel Schüler höhere Staatsschulen wie geistliche Schulen; der Staat erhält somit die Hälfte seiner Beamten durch geistliche Schulen vorgebildet. Eine von der Deputirtenkammer 1899 eingesetzte Unterrichtskommission sagt in der Einleitung zu dem Bericht über den augenblicklichen Stand des höheren Schulwesens in Frankreich resp. den Beschlüssen der Kommission über die Reform desselben: »Die Freiheit des Unterrichts spitzt sich in Frankreich zu einem Monopol zwischen Staat und katholischer Kirche zu; ... wir besitzen nicht alle Wohlthaten der Freiheit, sondern wohl mehr alle ihre Nachteile, um nicht zu sagen alle ihre Gefahren.« Und diese Gefahr liegt für den Staat besonders darin, dafs viele französische Offiziere aus den Jesuitenschulen hervorgehen und zum Jesuitenorden gehören; ihr Herz gehört erst dem Orden und dann dem Staat. So gingen nach einer Veröffentlichung des Organs der französischen Jesuiten *(Etudes des Pères de la Compagnie de Jésus)* aus dem Jesuitenkollegium Saint-Josephe in Poitiers 82 Geistliche, 104 Offiziere usw. hervor, aus dem Kollegium Saint-Marie in Toulouse 102 Geistliche und 450 Offiziere usw. Hand in Hand mit der Durchseuchung des Geisteslebens mittelst der Jesuitenschulen geht die mittelst der Jesuitenpresse; in kurzer Zeit hat diese ganz Frankreich bis zum kleinsten Ort erobert. Die Jesuiten, sagt E. Lachenmann (Deutsche Stimmen II 24) »sind die Schöpfer und Verleger der »Croix«, jener gewissenlosen, ultraklerikalen Hetzblättchen, von denen man in

Frankreich sagt, dafs sie das Bild des Gekreuzigten deshalb an der Stirn tragen, weil in ihnen täglich die Wahrheit gekreuzigt werde.«

Für den liberalen Staatsmann müssen diese Thatsachen, die in Spanien und Frankreich so offen daliegen, zu den ernstesten Bedenken Veranlassung geben; sie müssen ihn lehren, dafs nicht von der Sozialdemokratie, die man schliefslich als eine vorübergehende, durch eine zeitgemäfse Reform unseres wirtschaftlichen und sozialen Lebens nicht schwer zu beseitigende Erscheinung ansehen kann, sondern von dem Ultramontanismus oder Jesuitismus, der unversöhnbar ist, unserem Kultur- und Staatsleben die gröfste Gefahr droht, besonders aber unserem Schulwesen; es heifst geradezu den Teufel mit Beelzebub, dem Obersten der Teufel, austreiben, wenn man die Sozialdemokratie oder die angeblichen Neuerer und Reformler mit dem Zentrum bekämpfen will. Mufs die Stellung des preufsischen Kultusministers zu den Forderungen des Zentrums in Kirchen- und Schulfragen nicht geradezu erschreckend wirken? Anstatt durch Volksaufklärung dem Jesuitismus das Wasser abzugraben, kommt man ihm in jeder Weise entgegen, verschreibt man sich der Reaktion mit Haut und Haar; man öffnet immer mehr dem Ultramontanismus und der Orthodoxie die Schule, fördert die Erziehung des Volkes in reaktionärem Geist und züchtet so selbst die Feinde, die man dann doch wieder, weil sie niemals mit einem Staat, der sich ihnen nicht ganz unterwirft, Frieden machen können, bekämpfen mufs. Man bedenkt nicht, dafs man durch die Beförderung der Konfessionsschule und der konfessionellen Schulverwaltung den Konfessionalismus in alle Gebiete unseres nationalen Lebens einführt und so denselben zu einem Mittel der Zersetzung der geistigen Einheit unserer Nation macht.

In Bayern blüht der Weizen der Ultramontanen. Durch die schlechte wirtschaftliche und soziale Stellung der Lehrer ist eine wahre Lehrerwanderung hervorgerufen worden, welche natürlich den bestehenden Lehrermangel noch vergröfsern mufs; da bietet sich nun die beste Gelegenheit zur Anstellung von Schulschwestern, die reichlich zur Verfügung stehen. Denn die Zahl der Nonnen, die mit beschränkter Klausur für Unterricht und Erziehung wirken, droht ins Ungeheuerliche zu wachsen; von den 18 weiblichen Orden in Bayern haben es nur 6 nicht mit dem Unterricht zu thun, und gerade die 12 andern haben in den letzten Jahren, zum Teil wenigstens, in sehr erheblicher Weise zugenommen. Die »Englischen Fräulein« haben jetzt schon den Unterricht der »höheren Töchter« der gebildeten und besser situirten Kreisen in der Hand; die »Armen Schwestern« besorgen in manchen Orten den ganzen Schulunterricht. Wenn nun gegenüber diesen Thatsachen der Minister von Landmann noch die Erklärung abgab, dafs er im Prinzip nicht dagegen sei, wenn die klösterlichen Zöglinge ihre Prüfung vor ihrem eigenen Lehrerpersonal unter Zuziehung eines Staatskommissars abgeben, so wird bald die Bestimmung, dafs jede anzustellende Schul-

schwester sich der Seminar- und Anstellungsprüfung mit den weltlichen Aspiranten zu unterziehen hat, nichtig sein. (Deutsche Stimmen III 3).

Zum elementaren Sprachunterricht.

Neben dem Elementar-Rechenunterricht ist es der Elementar-Sprachunterricht, der am meisten der methodischen Bearbeitung unterzogen worden ist; besonders hat man den Veranschaulichungs- und Hilfsmitteln des ersten Lese- und Rechenunterrichts besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In Lese- und Rechenmaschinen werden fast in jedem Jahre neue Erfindungen gemacht, die allerdings auch meistens bald wieder in Vergessenheit geraten; ein Urteil über ihren Wert oder Nichtwert ist damit allerdings nicht gegeben. Denn gar oft nehmen sich praktische Schulmänner nicht die Mühe, sie zu erproben; sie bleiben bei ihren ihnen durch die Gewohnheit lieb gewordenen Veranschaulichungsmitteln, wenn diese auch in ihrem Wert hinter neueren weit zurückstehen. Bei den Fibeln steht es noch schlimmer; auch hier erscheinen jährlich neue mit neuen Methoden, die ungeprüft liegen bleiben. Hier stehen gesetzliche Bestimmungen, der Kostenpunkt u. a. hindernd im Wege. Dafs diese Thatsache, wenn sie auch nicht allgemein ist, der Fortentwicklung unseres Schulwesens nicht zum Vorteil ist, bedarf keiner weiteren Begründung; damit soll aber nicht gesagt sein, dafs man nun jeder neuen »Erfindung«, die bei näherer Betrachtung sich oft als unbedeutende Modifikation eines bekannten Lehrverfahrens zeigt, sich zuwenden und das Alte ihr zu lieb bei Seite setzen soll — nein, aber erproben soll man das Neue und, wenn es das Bessere ist, dann auch anwenden. Über den gesamten Elementarunterricht hat die Diesterweg-Stiftung durch Stellung einer Preisaufgabe: (»Nach welchen pädagogischen Grundsätzen und in welcher Weise ist der Unterricht im ersten Schuljahre zu gestalten?«) die Herausgabe von drei Schriften veranlafst: 1. Fufs (»Der Unterricht im ersten Schuljahr; Dresden, Bleyl & Kaemmerer 1899 120 S. 2,50 M.) übt scharfe Kritik an dem heutigen Elementarunterricht und macht beachtenswerte Vorschläge zur Reform desselben, die zwar nicht neu, aber beachtenswert sind. 2. Engel (Das erste Schuljahr; Berlin, Oehmigke, 1899. 80 S. 1,60 M.) ist weniger kritisch, auch geht er in seinen Reformvorschlägen nicht so weit wie Fufs; dasselbe gilt von 3. Kirsch (Das erste Schuljahr; Gotha, Thienemann, 1899, 45 S. 1,20 M.)

In der Regel ist es die erste Sorge des Lehrers, das Kind nach dem Schuleintritt im richtigen Sprechen zu üben; das ist gewifs zu billigen, wenn es in der richtigen Weise geschieht. Vor allen Dingen mufs hier beachtet werden, dafs die Sprache ein Darstellungsmittel für erworbene Vorstellungen und Gedanken ist; diese müssen also erst erworben werden. Sodann mufs man in Betracht ziehen,

dafs eine Umbildung der Sprache des Kindes, der Mundart, ins Hochdeutsche stattfinden mufs. Beides erfordert Zeit; von dem Fortschritt in der sachlichen Bildung hängt aber in erster Linie der in der sprachlichen ab. Wer dies nicht beachtet und die Schwierigkeit nicht aus eigener Erfahrung kennt, wird hier oft bei Prüfungen und Inspektionen die Arbeit des Lehrers falsch beurteilen und im besten Falle des »Maulbrauchen« fördern; er unterstützt die leider schon zu sehr geübte Praxis, den Anschauungsunterricht zu einem für die sachliche und geistige Bildung fast ganz wertlosen Sprachunterricht zu machen. Wird dagegen der Sachunterricht als Anschauungsunterricht in den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts gestellt, werden durch ihn die Sinne geübt und klare Anschauungen, Vorstellungen und Gedanken gewonnen, dann redet das Kind auch und lernt durch Nachahmung der Sprache des Lehrers mit der Zeit auch richtig sprechen; schon in der Unterklasse mufs daher das Bestreben des Lehrers darauf gerichtet sein, den lebendigen Gehalt der Sprache zum Mittel der geistigen Bildung und damit der Erziehung zu machen und das Spielen mit den Worten, das Maulbrauchen und gedankenlose Plappern, zu vermeiden. Die erste und einfachste Verdeutlichung des Sprachinhalts ist die sachliche Anschauung, sie mufs daher vorangehen; ihr schliefst sich die Verdeutlichung durch den Vorrat in Sprachkenntnissen, den das Kind bereits besitzt, an (gleich bedeutende mundartliche Ausdrücke und Redewendungen, Synonyme, Wörter von gegenteiliger Bedeutung, drastische Betonung des zu verdeutlichenden Wortes, Ethymologie des Wortes, Anwendung des zu verdeutlichenden Wortes in verändertem Zusammenhang, Darbietung eines Beispiels, einer Geschichte). Da die Sprache mittelst des Ohrs aufgefasst wird, — nur indirekt, in der Fixierung durch die Schrift, geschieht dies auch mit dem Auge —, so ist die Übung im scharfen Hören und die Bildung einer guten, klangvollen Aussprache eine Hauptsache beim ersten Sprachunterricht; der mündliche Sprachunterricht, das Reden, ist das Fundament alles Sprachunterrichts. Wenn die Kinder reden, so erfährt auch der Lehrer, wie es mit ihrem Vorstellungskreis beschaffen ist; man lernt dann das Fundament kennen, auf welches man auf- und weiterbauen kann. Ein verständnisvolles Sprechen und Lesen, welches die Folge einer verständnisvollen Auffassung des Inhaltes ist, sollte ebenso sehr das Ziel und die Blüte des Sprachunterrichts sein, wie ein guter Aufsatz; ohne das erstere ist das zweite einschliefslich Rechtschreiben, Sprachlehre und Satzzeichenlehre gar nicht zu erreichen. Deshalb gerade mufs das Reden, das Sprechen auf der Unterstufe mehr betont werden; der sachliche und sprachliche Anschauungsunterricht mufs im ersten Schuljahre im Mittelpunkte stehen, an ihn müssen sich Lesen, Schreiben und Rechnen anschliefsen, und diese drei Lehrgegenstände sollten erst dann beginnen, wenn das Kind im Anschauungsunterricht einigermafsen im Sehen, Hören und Sprechen geübt worden ist. »Das

aber ist auf allen Stufen das Ziel des Leseunterrichts und mufs es sein, dafs der Schüler den Inhalt eines Lesestücks möglichst klar und vollständig erfasse, — mit Hilfe der eigenen Vorstellungen natürlich! Dabei dürfen wir aber nicht übersehen, dafs die apperzipierenden Hilfen beim Kinde vielfach andere sind als beim Erwachsenen, dafs Kinder also häufig etwas anderes in einem Stoffe finden, oder doch anders herauslesen, als wir. Und weiter müssen wir uns bewufst sein, dafs die eigenen Gedanken der Kinder nur dann etwas für ihre Bildung bedeuten und für die der Klasse, wenn sie dieselben aussprechen! — Ein Hauptmittel, die Kinder in das Verständnis der Schriftsprache einzuführen, ist im Leseunterricht das Übersetzen der Schriftsprache in den Dialekt und im heimatkundlichen Unterricht das Uebertragen mundartlicher Wendungen ins Hochdeutsche.« (Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens.) Man lasse also das Kind sich über die Dinge und Erscheinungen, die es mit seinen Sinnen wahrnimmt, aussprechen und zwar so, wie ihm der Schnabel gewachsen ist; man zwänge es nicht durch beständiges Fragen in künstliche Formen hinein nnd korrigiere nicht beständig jedes Vergehen gegen die Schriftsprache. Nach und nach lernen dann die Schüler durch Nachahmung der Sprache des Lehrers auch die Schriftsprache; es vollzieht sich naturgemäfs eine Verschmelzung zwischen Mundart und Schriftsprache. »Die Vermittlung und Vermählung des Gedankenkreises der Schule, der von oben kommt, mit dem wirklichen kindlichen Gedanken- und Gemütsleben, das sich von unten nährt, und die besondere Pflege des stillen, stetig erfassenden Gemütslebens sind Aufgaben von unermefslicher Wichtigkeit. Das wirksamste Mittel dazu ist aber der Anschluss des Unterrichts im Hochdeutschen an die Mundart, nicht um auf ihr kleben zu bleiben, sondern um das Höhere darauf zu pfropfen, dafs der Lebenssaft der Mundart voll darin übergehe. Das Hochdeutsch darf nicht als etwas für sich, wie ein anderes Latein, als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man mufs es dem Schüler aus diesem hervorwachsen lassen. Die deutsche Schriftsprache darf nicht als verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werktagskleide. Das Hauptgewicht mufs auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene. Also reden uud reden und wieder reden und unermüdlich reden lassen, und reden von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja die eine stets empfängliche Seele gleichsam voll machen; reden auch von der Gestalt und Farbe, die in der Kinderseele sich an die Weltdinge von selbst ansetzen und das berichtigen: Das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben; das allein ist der Boden, aus dem ein Stil erwachsen kann, das allein der Weg, auf dem auch die hochdeutsche Syntax aus der volksmäfsigen, kindlichen sich heraus entwickeln läfst.« (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule.)

Den unmittelbaren Anstofs erhielt diese Erkenntnis der Wichtigkeit des Sprechens für die sprachliche Bildung unzweifelhaft von der **Phonetik**, welche in den letzten Jahren bedeutende Fortschritte gemacht hat; sie hat sich besonders mit der Entstehung und Bildung der Laute, mit Klang, Dauer, Stärke und Höhe derselben, mit dem als richtig geltenden Sprachgebrauch usw. beschäftigt und dadurch viel zur Lösung methodischer Fragen beigetragen. Vor allen Dingen hat sie zu der Überzeugung geführt, dafs ein gutes Sprechen in den Oberklassen der Volksschule nur zu erreichen ist, »wenn die Kinder den Gebrauch ihrer Sprachwerkzeuge ausdrücklich und zwar von unten herauf gelernt haben« (Wittmann, das Sprechen in der Schule; Langensalza, Beyer & S., 1898). Die Sprachwerkzeuge müssen durch Übung gefügig gemacht, und mufs eine gewisse Sprachtechnik herangebildet werden. »Beladen«, sagt Wittmann (a. o. O.), »mit zahlreichen dialektischen Besonderheiten und Unrichtigkeiten, ausgestattet mit einer unter starker Mitwirkung des Zufalls entstandenen Artikulationsfähigkeit tritt das Kind in die Schule ein und stellt den Lehrer vor ein *fait accompli* unerfreulichster Art, das ihn zunächst zu einer gewaltigen Aufräumungs- und Klärungsarbeit aufruft.« Diese mufs damit beginnen, dafs man am Anfang oder auch in der Mitte der Stunde Atmungsübungen anstellt und das Sprechen in verschiedenen Stärkegraden vom leisesten bis zum lautesten übt; dabei ist notwendig, dafs die Kinder »die Sprachwerkzeuge in ausgiebigster Weise bewegen, um die Laute mit Mundöffnung als wirkliche Vokale erscheinen zu lassen und um den Lauten mit Mundenge und Mundverschlufs die nötige Kraft zu geben, kurz: man mufs auf das sorgfältigste artikulieren. (Wittmann). Gerade das Leisesprechen ist hierbei besonders wertvoll; denn es nötigt die Schüler, von den Sprechwerkzeugen den ausgiebigsten Gebrauch zu machen und ihr Auge auf die Bewegungen der Sprechwerkzeuge des Lehrers zu richten. Das übermäfsig laute Sprechen, das Schreien, mufs dagegen vermieden werden, weil es die Stimme schädigt; der gewöhnliche Sprechton mufs eine mittlere Stärke haben. Es ist freudig zu begrüfsen, dafs man in neuerer Zeit seitens der Sprachforscher und Psychologen wie der Schulmänner der Phonetik, dem Sprechen- und Lesenlernen besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die Ergebnisse der Sprachphysiologie dabei zur Anwendung gebracht; besonders ist dies auch deshalb geschehen, weil man in der Pflege der Lautbildung beim Elementar-Sprachunterricht ein wichtiges Mittel erkannt hat, Sprachschäden vorzubeugen oder zu beseitigen. Vom **ersten Leseunterricht** fordert man daher, dafs er nach phonetischen Grundsätzen erteilt werde; mit Hilfe der Lautphysiologie soll »eine rationelle Folge der Laute festgestellt« und diese bei der Anordnung des Lesestoffs in der Fibel beachtet werden. M. Lobsien hat versucht, »die mechanische Leseschwierigkeit der Schriftzeichen auf psychologischer und experimenteller Grundlage« (Langensalza, Beyer & Söhne 1898)

festzustellen; er hat gefunden, dafs »die relative Leseschwierigkeit der Leseobjekte direkt proportional der Zeit ist, die auf das Lesen derselben verwendet werden mufs.« Auf grund dieser Untersuchungen ordnen sich die Alphabete nach ihrer Leseschwierigkeit in folgender Weise: Grofse deutsche Schriftzeichen, kleine deutsche Schriftzeichen, kleine lateinische Druckschrift, grofse lateinische Druckschrift, kleine lateinische Schriftzeichen, grofse lateinische Schriftzeichen, grofse deutsche Druckschrift, kleine deutsche Druckschrift; innerhalb dieser Alphabete können dann noch besondere Reihen nach der Leseschwierigkeit geordnet werden. Aber auch nach der Schwierigkeit der Gehörauffassung lassen sich die Laute ordnen; und endlich läfst sich eine Reihe der Laute nach der Schwierigkeit der Aussprache schaffen. Der elementare Sprachunterricht sollte diese drei Reihen beachten und ihren Forderungen gerecht werden; es wird dies nur möglich sein, wenn man die Gehör- und Sprachschwierigkeit überwindet, bevor das Lesen beginnt.[1]) (Siehe: Link, Die Pflege der lautreinen Aussprache in der Schule, »Neue Bahnen«, XI, 26 ff.[2])

»Nach den Weisungen der Phonetik« sagt K. Koch in der »Pädagogischen Zeitung« 166, 1900 »ist der Fibelstoff nach drei Stufen aufzubauen. Die erste, wichtigste, dem Stoffe nach umfangreichste Stufe umfafst unser Wortmaterial mit streng lautgemäfser Schrift!« (z. B. Seil, Blei, Dorf usw., jeder Buchstabe bezeichnet einen Laut). »An diesem Material sollen die Kinder die hochdeutsche Aussprache der Laute erlernen, schon einen gewissen Grad von Lesefertigkeit erwerben und geübt werden, die Laute der Wörter schnell nach ihrer rechten Reihenfolge aufzufassen, um so diese Wörter nach Diktat fehlerlos niederzuschreiben. Da der gröfste Teil unserer Wörter lautgemäfs geschrieben wird und auch der übrige Teil nach seinen Grundbestandteilen solche Schreibung aufweist, so ist die Forderung eine ganz natürliche, dafs die Kinder erst im Lesen und Schreiben solcher Wörter und Sätze befestigt werden müssen, welche die Grundlage unserer Schrift zeigen. In die 2. Stufe gehören diejenigen Wörter, in denen dieselben Buchstaben andere, aber der Bil-

[1]) Es sei hier auch auf die »Rechtschreiblesefiebel« nach phonetischen Grundsätzen von W. Missalek (Breslau, Korn 1900) aufmerksam gemacht; der Verfasser nimmt in seine Fibel nur Wörter auf, die wirklich einen Sinn haben und dem Fassungsvermögen des Kindes entsprechen, ordnet sie nach phonetischen Gesichtspunkten unter möglichster Berücksichtigung der Schwierigkeit ihrer Schreibformen, nimmt in den ersten Teil nur solche Wörter auf, bei denen Aussprache und Schreibung sich decken und bringt die Wörter mit Andersschreibung im zweiten Teil, der nur der Erreichung der Lesefertigkeit dient, nicht aber zu Diktierübungen verwendet werden soll.

[2]) Es sei hier auch noch hingewiesen auf folgende Schriften: Hennig, Lerne gesundheitsmäfsig sprechen (Wiesbaden, Bergmann); Widmann, Gehör- und Stimmbildung (Leipzig, Merseburger); Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie auf den ersten Leseunterricht (Berlin, Reuther & Reichard.)

dung nach eng verwandte Laute bezeichnen, weil sich zum Teil die Schreibung nach der Wortverwandtschaft richtet; (z. B. Leib, lebt, Hand etc.) Hier sollen die Kinder lernen, dafs durch denselben Buchstaben ein anderer, verwandter Laut bezeichnet wird, und sie sollen einsehen, worin das seinen Grund hat. Auf der 3. Stufe endlich sollen die Kinder die Nebenfunktionen einzelner Buchstaben kennen lernen, nämlich deren Benutzung zur Bezeichnung der Dehnung und Schärfung der Vokale; dazu die seltenern Buchstaben und deren Verbindungen. Während auf der 1. Stufe sich also das Lesen und Schreiben gänzlich auf die sinnliche Auffassung stützt, das Kind nämlich veranlafst wird, nicht nur zu sehen, sondern vor allem scharf zu hören und die beim deutlichen Sprechen wahrgenommenen Muskelempfindungen der Sprachorgane klar zu unterscheiden, so mufs das Kind auf der 2. und 3. Stufe neben dieser sinnlichen Leistung sein Denken und sein Gedächtnis in Anspruch nehmen, um richtig zu lesen, zu sprechen und zu schreiben. Es leuchtet in Rücksicht auf die geistige Fassungskraft der Kleinen ohne weiteres ein, dafs nur auf der 1. Stufe, derjenigen der rein sinnlichen Auffassung, ein gewisser Abschlufs erreicht werden kann. In das Pensum und die geistige Arbeit der 2. und 3. Stufe dagegen sollen die Kinder der Grundklasse nur so weit eingeführt werden, dafs sie befähigt werden, die schriftliche Darstellung der Wörter zu begreifen und auf entsprechende Fragen Rechenschaft zu geben, um mit Bewufstsein das Geschriebene und Gedruckte lesen und abschreiben zu können. Die Vollendung dieser Arbeit mufs den nächsten Schuljahren und zwar dem besondern Grammatik- und Orthographie-Unterricht überlassen werden. In betreff des Rechtsprechens, d. h. des scharfen Artikulierens und der richtigen hochdeutschen Aussprache der Laute und Silben soll zwar, wie schon angedeutet wurde, auf der 1. Stufe, und soweit noch andere Schwierigkeiten auftreten, auf der 2. und 3. Stufe die Hauptsache erledigt sein. Allein die Erfahrung lehrt, wie leicht darin die Kinder nachlässig werden, und wie nur strengste Konsequenz das Erlernte aufrecht erhält. . . Beliebte Fehler sind das Ineinanderziehen der Wörter, wobei manche Endlaute verdoppelt, andere ausgelassen werden, ferner das Verschlucken der Endsilben und Undeutlichkeit der Entlaute, namentlich des n und s, auch des t, endlich Verwechselung der Laute.... Vom sprach-physiologischen Standpunkte aus ist Gutzmann auf die Idee gekommen, den Lese- und Rechtschreibunterricht in erster Linie auf die sinnliche Auffassung zu gründen. Er denkt dabei gleich Krug besonders daran, den Kindern ein möglichst klares Bewufstsein davon zu geben, wie und mit welchen Mundteilen die Bildung der einzelnen Laute geschieht, und er hat nach der Schwierigkeit der Erzeugung eine sprachphysiologische Lautreihe aufgestellt. Nun haben wir aber in der Schule, mit wenigen Ausnahmen, Kinder mit gesunden Sinnen. Für die meisten Laute, namentlich die Vokale, genügt deshalb ein gutes Vorsprechen, und die Kinder

sprechen die Laute dann ganz gut nach. Jedoch können wir die Sprachphysiologie nicht ganz entbehren. Bei gewissen Konsonanten müssen die Kinder doch darauf aufmerksam gemacht werden, welche Mundteile und wie man sie zur Lauterzeugung gebraucht. Das unterstützt dann die Auffassung und Unterscheidung der Laute ungemein. Aufserdem kommen ja jedes Jahr Kinder mit ganz schlechter Lautbildung in die Schule, die kaum empfinden, ob sie die Lippen oder sonst welche Sprachorgane bewegen. Die müssen den Gebrauch der einzelnen Organe fast auf schmerzhafte Weise erlernen. Eine sprachphysiologische Lautreihe brauchen wir aber deshalb bei der Einführung der Laute nicht inne zu halten. Wir müssen ja aufserdem auch auf das Schreiben Rücksicht nehmen, obwohl folgende Reihe: a u i ei au o e eu ä ö ü h m n w s j r l ng b d g s f fs sch ch p t k (b d g am Ende) z p auch in dieser Hinsicht ganz annehmbar wäre«.

Der Streit zwischen der analytischen (Normalwörter-) und synthetischen (reinen Schreiblese-) Methode beim Leseunterricht ist infolgedessen in den Hintergrund getreten; zudem hat man sich auch von beiden Seiten her so genähert, dafs eine Vereinigung leicht möglich ist. Man geht jetzt meistens von dem im Anschauungsunterricht genommenen Wort aus und läfst die Laute aus demselben durch Analyse gewinnen; »Der Unterschied zwischen den beiden Methoden ist heutzutage nur der: Die Schreiblesemethode gewinnt die Laute durch Analyse von Wörtern, die das Kind hört, verfährt aber im übrigen rein synthetisch und legt das Hauptgewicht auf allmälige Steigerung der Sprech- und Schreibschwierigkeiten; die Normalwörtermethode beschränkt sich anfangs — im Vorkursus oder in den Vorübungen — auf dieselbe Art der Analyse wie die Schreiblesemethode, geht aber sobald als möglich auch zur Analyse des sichtbaren — geschriebenen — Wortes über und legt das Hauptgewicht darauf, dafs die Kinder von vornherein nicht blofs Laute zusammenziehen, Buchstaben zusammenlesen, sondern Wörter lesen, sich ihren Inhalt vorstellen, mit Verständnis lesen.« (Kehr-Schlimmbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre.) Bei der von Krämer und Herold zuerst angewandten, durch Vogel (»Des Kindes erstes Schulbuch, 1843) verbreiteten Normalwörtermethode gehen die Ansichten wieder darin auseinander, ob der Unterricht im Lesen an Formwörter oder an Dingwörtern angeschlossen werden soll; anderseits mufs auch noch hervorgehoben werden, dafs die Normalwörtermethode ihren vollen Zweck nur dann erreichen kann, wenn sie von Dingwörtern ausgeht, deren Inhalt dem Kind bekannt ist oder veranschaulicht werden kann. »Die Normalwörtermethodiker sind vor die Wahl gestellt, entweder auf einen sorgfältig abgestuften Gang von leichteren zu schwereren Schreib- und Leseübungen zu verzichten oder die zu Normalwörtern dienenden Hauptwörter anfangs klein zu schreiben.« (Missaleck, Welche Forderungen stellt die Gegenwart an eine mustergiltige Fibel; Breslau, Korn, 1900).

Auch suchen sie, um den Anforderungen des Lese- und Schreibunterrichts mehr gerecht zu werden, den betreffenden Laut nur vom Namen des Dings oder seiner Thätigkeit im Anschlufs an Abbildungen zu gewinnen; aber dadurch hat das Bild, da es eine mehrfache Deutung zuläfst, seine Bedeutung als Hilfsmittel zur Gewinnung des Lautes verloren. Um die Lese- und Schreibübungen zu erleichtern liest man eine Anzahl zweisilbiger Wörter, bei denen die erste Silbe aus einem Vokal besteht; dieser wird gelesen und geschrieben, bis man dann zu Silben und Worten mit Vokal und Consonant übergehen kann. Versuche, die verschiedenen Richtungen im Elementarunterricht zu vereinigen und zugleich den Forderungen der Phonetik gerecht zu werden, sind ja bekanntlich schon mehrfach gemacht worden; neuerdings hat ihn Stöwesand mit einem »Lesebuch der Kleinen« gemacht. (Stöwesand, Lesebuch der Kleinen, Magdeburg, Klotz 1899. Diese Fibel ist, wie auf dem Titelblatt bemerkt ist, »nach der vereinigten Schreiblese- und Normalwörtermethode, den Grundsätzen der Phonetik und mit Berücksichtigung der Schwachbegabten« bearbeitet, ihre Einrichtung geht aus dem im Titel Gesagten hervor. Der Verfasser geht von Dingwörtern als Normalwörtern aus; anfangs werden dieselben blofs teilweise analysiert, um den neuen Laut zu gewinnen, später aber, vom zehnten Normalwort an, vollständig. Die zu analysierenden Dingwörter entnimmt er nun dem Anschauungsunterricht, für den in der Fibel ein farbiges Gesamtbild vorhanden ist, auf welchen die Personen und Dinge zu finden sind, auf die sich die Normalwörter beziehen (Wohnstube) und die noch einzel zur Darstellung kommen; das Interesse, welches das Kind den Sachen entgegenbringt, wird so auf die Form übertragen. Dadurch, dafs der Verfasser die Dingwörter anfangs klein schreiben läfst, kommt er der Schreibschwierigkeit entgegen; allerdings wird man ihm entgegenhalten, dafs er die Kinder etwas Falsches lehrt und falsche Wortbilder einprägt. Endlich sucht der Verfasser auch dem phonetischen Prinzip gerecht zu werden, indem er den Lesestoff nach den Sprechschwierigkeiten anordnet; er führt die ABC-Schützen ganz allmählich von den leicht aussprechbaren Lauten, Silben und Wortformen zu den schweren. Mag sich nun auch wie wir aus diesen Ausführungen ersehen, der Verfasser noch so sehr Mühe gegeben haben, sämtlichen Anforderungen an eine Lesefibel gerecht zu werden, so finden sich doch immerhin einzelne Punkte, an denen die Kritik einsetzen kann; die Lösung des Fibelproblems ist also noch nicht gefunden. Auch die bekannte Kehr-Schlimbach'sche Fibel ist von Linde und Wilke neu bearbeitet worden; die Bearbeiter sind bestrebt gewesen, für die Normalwörtermethode die auf Verbesserung der Lautfolge gerichteten Bestrebungen zu vermerken.[1]) Die Abweichungen in den Lehrgängen er-

[1]) Als Erläuterung zu dieser Fibel ist erschienen: Der deutsche Sprechunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwicklung, theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Eine

klären sich aus den verschiedenen Anforderungen, welche Lesen und Schreiben an den Schüler stellen; beide müssen Berücksichtigung finden, wenn ein naturgemäfser Lehrgang entstehen soll.

Seminarlehrer Wendling erörtert die berührten Fragen in der Schrift: »Zur Methodik des Schreib- und Leseunterrichts«; er findet es nicht bedenklich, im Anfang zwei Alphabete gleichzeitig vorzuführen, das Schreib- und Druckalphabet, denn, so begründet er seine Ansicht, viele Schreibbuchstaben zeigen eine auffällige Ähnlichkeit mit den gleichlautenden Druckbuchstaben und rufen sich gegenseitig ins Gedächtnis; »dazu kommt, dafs gerade im Anfang der Fortschritt ungemein langsam ist«. Er findet aber, dafs der Unterricht abwechslungsreicher und dadurch interessanter und infolgedessen der Ermüdung vorgebeugt wird, dafs eigentliche Leseübungen mit beweglichen Drucklettern wirksamer sind, als mit Schreiblettern, die sich wegen des Schreibwinkels nicht in richtiger Weise, d. h. so, dafs jedes Zeichen unmittelbar in das andere übergeht, zur Darstellung von Wörtern verwenden lassen und auch wegen der Gröfse unhandlich sind. Dingwörter läfst er anfangs klein schreiben; »das Grofsschreiben ist wesentlich das Ergebnis des Nachdenkens«. Bei Aufstellung des Lehrganges läfst Wendling bezüglich der Anordnung der einzelnen Gruppen die Leseschwierigkeit mafsgebend sein; innerhalb derselben aber kommt die Schreibschwierigkeit zu ihrem Recht.

Rektor Henk entscheidet sich für eine ähnliche Methode, wie sie Fröbel in seiner Kindergartenpädagogik unter »Wie Lina lesen lernt« darstellt;[1]) die Mutter zeigt nämlich Lina, wie man durch Stäbchen Buchstaben und Wörter legen kann, und zwar beginnt sie mit dem Namen des Kindes, mit Lina, dem sich die Worte Vater, Mutter usw. anreihen. Die Buchstaben werden dann auch in das Liniennetz der Schiefertafel nachgezeichnet und so zum Schreiben hinübergeleitet.[2]) An diese von Fröbel angegebene Methode schliefst sich nun Henk an, ohne ihr sklavisch zu folgen. Er legt seinem ersten Leseunterricht ein Alphabet zu Grunde, das einfach und leicht verwendbar ist; dasselbe läfst er mit grofsen und kleinen Stäbchen und grofsen und kleinen Bogen aufbauen. Daran schliefsen sich Sprechübungen; Sätze aus denselben werden in Wörter, diese in Silben und die letzteren in Laute zerlegt und in umgekehrter Reihenfolge wieder Silben, Wörter und Sätze gebildet (Kopflautieren). Henk beginnt nach diesen Vorübungen das Lesen mit dem Worte Mama; nach den entsprechenden Sprechübungen, die sich an das-

---

Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts von K. Kehr und G. Schlimbach. 9. Aufl., neu bearb. von E. Linde und E. Wilke (Gotha, Thienemann, 1898. 297 S.). Der geschichtliche Teil ist verbessert und bis zur Gegenwart fortgeführt; der theoretisch-praktische Teil ist zu der neu bearbeiteten Fibel in die engste Beziehung gesetzt, besonders ist die Berücksichtigung der Lautlehre und des Wortinhaltes betont.

[1]) Henk, Reform des Lese-, Schreib- und Sprachunterrichts in der Elementarklasse. Berlin, Öhmigkes Verlag, 1900.

[2]) H. Drewke, Wie Lina zunächst lesen und erst später schreiben lernt. Bielefeld, Helmich.

selbe anschliefsen, läfst es der Lehrer »in mächtiger Lapidarschrift zunächst an der Wandtafel entstehen, läfst es lesen, in Silben zerlegen, die Laute finden und ihre Bezeichnung auffassen, nun das Wort Mama von den Kindern legen und wieder lesen, läfst darauf die Zeichen für die einzelnen Laute legen und wieder zusammensetzen«. In derselben Weise wird das Wort Papa und dann werden die Namen der Kinder so behandelt. Neben dem Legen der Buchstaben vermittelst der Stäbchen empfiehlt dann Henk das Bilden und Gestalten derselben aus Thon.

Die Forderung, dafs das Lesen nur an Wörtern und Sätzen und nicht an bedeutungslosen Silben geübt werden soll, führt oft zur Bildung von Sätzen mit seichtem Inhalt (ich hole Obst usw.); um das zu vermeiden wird vielfach die Forderung erhoben, das Lesen solle an einem zusammenhängenden Lesetext geübt werden, weil das Kind keine Freude am Getrennten und Vereinzelten, sondern nur am Zusammenhängenden und Einheitlichen habe; Henk kann dies nach seinen Beobachtungen nicht zugeben, will aber doch, um das Interesse am Lesen unter besonderer Berücksichtigung des Selbstfindens zu steigern, die unzusammenhängende Darstellung einzelner Wörter bald verlassen und das Kind veranlassen, Reimworte auf ein Ausgangswort zu finden oder zu bilden, an die sich nun die sprachlichen Übungen und das Lesen weiterhin anschliefsen sollen u. dgl., bis er allmählich zum Satzlesen übergehen und an ein kleines Lesestückchen anknüpfen kann. Bekanntlich ist diese Frage schon von Gedike, Trapp, Jacotot und Selzsam erörtert worden; Gedike und Trapp fordern, dafs das Lesen mit Wörtern beginne und der Schüler durch Vor- und Nachsprechen die Bedeutung, den Lautwert der Buchstaben lerne; aber das Verfahren fand keinen Eingang in die Schulen. Bei Jacotot, der Lesen und Schreiben an den Telemach anschlofs, scheiterte die Durchführung, abgesehen von sonstigen Mängeln, an der Schwierigkeit der Ausführung; bei Selzsam entbehrte der Stoff (»Franz, Franz! o komm doch bald zu mir!«) des wertvollen Inhalts. Der Lesetext soll, so fordert man jetzt, interessant, konkret und für die kindliche Bildung auf der betreffenden Stufe wertvoll sein; er soll deshalb mit dem Gedankenkreis des Kindes in engstem Zusammenhang stehen (Rein, Encyklop. Handbuch IV 533 ff.). Nun ist aber der zusammenhängende Text, wenn er auch noch so einfach ist, für die kindliche Fassungskraft schwer; nur langsam kann es fortschreiten. Dabei soll aber anderseits auch auf die Schwierigkeit im Lesen und Schreiben Rücksicht genommen und stufenmäfsig vom Leichten und Einfachen zum Schweren und Komplizierten fortgeschritten werden.

Um den beiden Forderungen, wertvollen Inhalt und stufenmäfsiger Fortschritt, nachzukommen, schliefst Lehmensik[1]) den

[1]) Lehmensik, Oberlehrer, Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. Dresden, Bleyl & Kaemmerer 1900. 0,80 M.

Lehrtext an Erzählungen an, die er den Kindern mündlich darbietet resp. durch den entwickelnd-darstellenden Unterricht erzeugen läfst, und drückt dann jeden Gedanken durch ein Wort aus, das als Lesetext dient; es sind dies Worte, auf denen der Hauptton ruht und die Träger des Sinnes sind. Mit jedem Wort reproduziert dann das Kind leicht einen Gedanken, weil ihm derselbe bekannt ist; so enthält es ein Ganzes, das Interesse für es hat und seine Bildung fördert. Sachlicher Anschauungsunterricht kann nach unserer Ansicht indessen denselben Dienst thun; die durch ihn gewonnenen Vorstellungen und Gedanken können auch den Hintergrund für den Lesetext bilden. Das Denken des Kindes ist gegenständlich. Das Dingwort und dann das Zeitwort sind die ersten Wortbildungen; das Interesse des Kindes wird von dem Sachwege auf das Wort und von diesem auf das Zeichen übertragen; hier kann es der Lehrer immerhin einige Zeit festhalten. Man kann auch bald Wörter aus dem Gesinnungsunterricht hereinziehen und solche aus dem Anschauungskreis des Kindes nehmen; dabei kann man auch darauf achten, dafs die Wörter und Sätze einer Übung einem und demselben Gedankenkreise angehören. Wigge knüpft in seinem Schriftchen (Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit Anhaltische Verlagsanstalt, Dessau) diesen Anschauungsunterricht an das Leben des Kindes im vorschulpflichtigen Alter, an die konkrete Heimat an; »die erste sachunterrichtliche Aufgabe des Lehrers besteht demnach darin, die Fäden aufzunehmen, welche das Leben nach dieser Seite hin gesponnen hat.« Aber Wigge stellt diese Lehrstoffe, nach dem Vorgange der Herbart-Zillerianer, in den Dienst des Gesinnungsstoffes, also von Märchen, Fabeln usw. (Siehe auch: Fufs, das erste Schuljahr); wir sind dagegen auch der Ansicht, dafs in den unteren Schuljahren der realistische Lehrstoff im Vordergrund stehen, dem sich der sittlich-religiöse anschliefsen mufs. Hollkamm schliefst in seinen: Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. u. 2. Schuljahre nach den Grundsätzen der Herbart'schen Pädagogik bearbeitet, (Altenburg, Pierer, 1898) den Leseunterricht ebenfalls an Märchen resp. an den an diese angeschlossenen Anschauungsunterricht an; um die von ihm gewählten Normalwörter nach ihren Lese- und Schreibschwierigkeiten anordnen zu können, wählt er klein geschriebene. Die der Fibel beigegebenen Abbildungen sollen den Schüler auf die Bedeutung des Lautes hinweisen; aber der Verfasser hat, wie auch z. B. der Verfasser der Comeniusfibel (Göbelbecker, Lernlust, desgl. Lehrlust, ein Führer durch den Unterricht im ersten Schuljahr. Wiesbaden, Nemnich) nicht bedacht, dafs sich wohl Sachen, nicht aber Empfindungen, Eigenschaften und Thätigkeiten abbilden lassen. Hollkamm kommt dadurch, sowie auch weiterhin durch die Auswahl des Lesestoffs nicht der Forderung nach, dafs nur ein voller, unter sich zusammenhängender Lesestoff den Kindern geboten werden soll; er teilt diesen Mangel mit so vielen Verfassern von Fibeln. Die Zusammenstellung von inhaltsvollen Wörtern (Dach,

Dose, Damm, Dorf, Dorn — rate, rufe, reise usw.) ist noch lange kein sinnvoller Lesestoff; das Kind ist gar nicht imstande, bei der Raschheit des Lesens mit dem Worte eine Vorstellung zu verbinden. Eine vorhergehende Besprechung des Sachinhaltes der einzelnen Worte ist auch von zweifelhaftem Wert, weil sie zu mannigfaltige Vorstellungen zusammenbringt; auch kostet sie viel Zeit. Hollkamm ist allerdings der Ansicht, dafs der sachliche Zusammenhang der einzelnen Sätze den Schüler zum Raten verleite, weil sie das Stück auswendig wissen. Gansberg legt in einer Abhandlung: »Meine Schreiblese-Methode« (Praktische Schulmann 1898 S. 339 ff.) dar, wie er hübsche Geschichten, die an die Tafel geschrieben werden und auch in der Fibel stehen, auswendig lernen, einzelne Wörter daraus zergliedern und einzelne Laute mit ihren Zeichen gewinnen läfst; diese Zeichen (Buchstaben) werden als Vertreter der Wörter dann auch geschrieben. Wir möchten aber zweifeln, ob man dieses Verfahren mit der Thatsache begründen darf, dafs auch die Erwachsenen beim Lesen nicht die einzelnen Buchstaben eines Wortes auffassen und sie dann zusammenziehen, sondern nur die auffallenden Buchstaben auffassen und damit das ihnen bekannte Wortbild erfassen; wenn dies auch das Ziel des Leseunterrichts ist, so kann dies doch nicht der Weg zu demselben sein. Es dürfte sich immer noch empfehlen »Dingwörter als Normalwörter zu wählen mit dem Lesen und Schreiben aber erst nach vorausgegangenen Vorübungen zu beginnen, so dafs auch die Grofsbuchstaben vom Kinde leicht dargestellt werden können; einzelne Grofsbuchstaben sind überdies leichter darzustellen als einzelne Kleinbuchstaben. Wenn wir auch nicht die Bedenken gegen das Kleinschreiben der Dingwörter nicht so hoch werten können, so geben wir doch immerhin zu, dafs die Verbindung einer Sachvorstellung mit zwei verschiedenen Wortvorstellungen nachteilig für die sprachliche Bildung des Schülers ist; wir suchen deshalb den Übelstand der angegebenen Weise zu vermeiden.

(Schlufs folgt.)

Mitteilungen.

Über »Neue Ideen im englischen Schulwesen« bringt die »Ethische Kultur« eine Abhandlung, die einem von Ellen Key in schwedischer Sprache herausgebenen Buche: »Das Jahrhundert des Kindes« entnommen ist. »Man fängt an«, so heifst es, »einzusehen, dafs Sport und klassische Sprachen für die Kinder der Oberklasse und Sport und Volksschulbüffelei für die Kinder der Unterklasse, keine von beiden für die Begegnung mit dem Leben erziehen, am aller wenigsten mit dem Feldleben; denn dieses Erziehungssystem entwickelt die Muskeln auf Kosten des Gehirns, die mechanischen Fertigkeiten auf Kosten der Urteilsfähigkeit«.

Dr. Reddie hat dies schon längst erkannt und seine Schule in Abbotsholme u. a. auf anderen Grundlagen aufgebaut. »Bis zu 15 Jahren ist die Erziehung ungefähr dieselbe für alle; dann trennen sich die Linien, um zu verschiedenen Berufen und Lebenszielen zu führen. Der erstrebte Zweck ist, einen natürlichen Zusammenhang zwischen den Gegenständen der Schule und den Wirklichkeiten des Lebens, sowie zwischen den verschiedenen Gegenständen der Schule untereinander zu erzielen. Der mathematische Unterricht sowie die Handfertigkeit kommen bei der Ausrechnung, Ausmessung, Ausführung und Anordnung von Bootshütten, Vogelhäusern, Sportplätzen udgl. zur Anwendung; die in der Geschichtsstunde gegebenen Einblicke in die Grundsätze der Verwaltung werden bei der Arbeitsteilung in dem kleinen Gemeinwesen selbst angewandt, wo jeder seine besondere Aufgabe hat, die zum Gedeihen des Ganzen mitwirkt.« In einer anderen, in der von der »King Alfred School Society« gegründeten Schule »wird die Handfertigkeit in Zusammenhang mit Physik und Mathematik gebracht«; besondere Berücksichtung finden hier Geschichte, Geographie und Litteratur, »während Religionsstunde im gewöhnlichen Sinne des Wortes nicht vorkommt«. Bei allen Reformschulen aber steht die Beobachtung der Natur und des Lebens im Vordergrund; an sie knüpft der Unterricht an und sucht vor allem für sie das Verständnis zu wecken; es soll mit einem Worte »Lebensunterricht« sein.

Eine Reise in das heilige Land als Preis für die beste Bearbeitung eines psychologisch-pädagogischen Themas: »Die Entwickelung des religiösen Lebens im Kinde und die daraus zu ziehenden Folgerungen für Erziehung und Unterricht« bietet der Ev. Diakonie-Verein, e. V., an. Die Preisarbeiten sind in der üblichen Weise (mit Kennwort, ohne Namensnennung des Verfassers) bis 1. April 1903 an den Vereinsdirektor D. Dr. Zimmer in Berlin-Zehlendorf, einzureichen. Die Reise ist im Anschlufs an eine der Orientreisen von Palmer, Kappus & Co. in Jerusalem und Stuttgart gedacht und wird voraussichtlich unter Führung des Redakteurs der Zeitschrift des Deutschen Palästinavereins, Lic. Dr. Benzinger, stattfinden. Das Preisausschreiben soll, wie die bereits vorangegangenen, den Grundsatz der Selbstthätigkeit in der Erziehung zur Durchführung bringen helfen und gründet sich auf die Überzeugung, dafs Religion nicht gelehrt, sondern erlebt werden mufs.

C. Referate und Besprechungen.

Litteratur zum Deutschunterricht.

Von **E. Wilke** in Quedlinburg.

Dr. med. O. Schwidop, Sprache, Stimme und Stimmbildung. Vortrag. Karlsruhe, J. J. Reiff, 1898. 39 S.

Ein Arzt weist uns hier auf die hohe Bedeutung sorgfältiger Stimmbildung hin. Nicht nur ist sie wesentlich für Deutlichkeit und Schönheit der Rede und des Gesanges, sondern auch für Erhaltung der Stimme, Verhütung und Beseitigung von Rachen- und Kehlkopfkatarrh und Sprachgebrechen. Der Verf. hebt die ausgezeichneten, auch vom Oberschulrat von Sallwürk anerkannten Erfolge hervor, die Professor Engel in Karlsruhe durch seine Methode der Stimmbildung erzielt hat. Mir erscheint es nach Dr. Schwidops Darlegungen wohl wünschenswert, dafs staatliche und städtische Behörden Schulmänner an Prof. Engels Kursen teilnehmen liefsen, um seine Methode kennen zu lernen und zu verbreiten.

Karl Hermann, Die Technik des Sprechens. Ein Handbuch für Redner und Sänger. Leipz. und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. 1897. 231. S. in Ganzleinen geb. 3 M.

Wer dies Büchlein aufmerksam durcharbeitet, die angegebenen Übungen gewissenhaft vornimmt, wird vielleicht annähernd das erreichen, was Dr. Schwidop in der vorhin besprochenen Schrift fordert: Stimmbildung. Indefs ist der Selbstunterricht gerade hierbei schwierig, da, wie beide hervorheben, es ganz besonders auf Ausbildung des Gehörs ankommt. K. Hermann, Schauspieler in Frankfurt a. M., behandelt aufser der Tonbildung auch die Geläufigkeit des Sprechens, die Tonstärke, das Lachen und den künstlerischen Vortrag. Das Buch ist von hervorragenden Musikern, Schauspielern, Spezialärzten und Pädagogen empfohlen worden. Ludwig Barnay nennt es das »beste Lehrbuch in diesem Fache«. Ich empfehle es jedem Lehrer, der seine und seiner Schüler Sprache verbessern will.

Julius Scharr, Der Sprechorganismus, die wichtigsten Sprechfehler (Stottern und Stammeln) und deren Heilung durch die Schule. Ein Hilfsbuch in der Anthropologie und Kantlehre für Lehrer und Seminaristen. Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe und Sohn. 1897. 100 S.

Der Verfasser, langjähriger Leiter von Sprachheilkursen in Magdeburg, ist wie viele andere zu der Überzeugung gekommen, dafs das Übel des Stotterns nur dann erfolgreich bekämpft werden kann, »wenn alle

Lehrer in den Stand gesetzt würden, an der erfolgreichen Bekämpfung des Stotterns und anderer Sprachstörungen nach Kräften mitzuwirken«. (S. 1). Dazu ist ein Ausbau des Seminarunterrichts notwendig. Diesem will sein Buch in erster Linie dienen. Es bietet das Nötige über das Wesen des Stotterns und Stammelns, über Gehirn, Rückenmark, Nerven, Atmungswerkzeuge, über die Lautbildung, über die Bekämpfung und Verhütung des Stotterns und Stammelns, zum Schlusse Litteraturangaben. (Ich vermisse darin zwei neuere Werke von Gutzmann Vater und Gutzmann Sohn). Zahlreiche gute Abbildungen erleichtern das Verständnis des Buches. Ich empfehle es der Aufmerksamkeit der Seminarlehrer und solcher Lehrer, die eine kurze und praktische Einführung in die Sprachheilkunde wünschen.

Hermann Gutzmann, Dr. med., Das Stottern. Eine Monographie für Ärzte, Pädagogen und Behörden. Mit zahlreichen Figuren, Photographien, Kurven und Tabellen im Text und einer Lichtdrucktafel. Frankfurt a. M., J. Rosenheim. 1898. 460 S.

Nach einer kritischen Geschichte des Stotterns bietet der bekannte Verfasser eine Zusammenfassung dessen, was wissenschaftliche Forschungen und praktische Versuche über die Natur, die Verbreitung, die Heilung des Stotterübels ergeben haben. So hat er ein grundlegendes Werk geschaffen, das der Spracharzt und der Leiter von Sprachheilkursen nicht wird entbehren können, das aber auch jeder Lehrer mit Nutzen lesen wird. Von jedem Lehrer fordert G., dafs er schon im Seminare mit dem nötigen Rüstzeuge zur Bekämpfung von Sprachstörungen ausgestattet werde, vom ersten Leseunterrichte, dafs er nicht überstürzt werde und auf die Sprachentwickelung gebührende Rücksicht nehme. Gutzmanns Buch zeichnet sich durch klaren Stil und interessante Darstellung vor vielen wissenschaftlichen Werken aus.

Richard Härtig, Die Phonetik und der Volksschullehrer. Leipzig, E. Wunderlich. 1897. 93 S. 1,20 M.

Das Buch, hervorgegangen aus einem Vortrage des Verf. im Vereine Sächsischer Schuldirektoren und diesem gewidmet, ist lebhaft zu empfehlen. In klarer Weise legt Härtig dar, welche Dienste die Phonetik dem Lehrer beim ersten Lese-, im gesamten Deutsch- und im Gesangunterrichte leistet, wie eine sorgsame Pflege der Aussprache auch die andern Fächer mittelbar unterstützt, wie wichtig sie für die Erziehung, die Gesundheitspflege, die soziale Stellung des Lehrers ist. Dabei giebt er eine Fülle von sachlichen Belehrungen und praktischen Winken, so dafs das Büchlein zugleich eine kurze Einführnng in die Phonetik selbst darstellt. Sehr wichtig sind auch die Litteraturangaben. Das Wörterbuch der Aussprache, das Härtig in Aussicht stellt, wird sicherlich mit Freuden begrüfst werden. Für sehr beachtenswert halte ich seine Vorschläge über Aufgabe und Betrieb des Leseunterrichts im Seminare. Kurz, bei dem Buche findet der Leser und Käufer seine Rechnung.

J. Kindervater, Das phonetische Prinzip im ersten Leseunterrichte und Anleitung zum Gebrauche von Kindervaters Fibel. Braunschweig und Leipzig, H. Wollermann. 1898. 92 S. 1 M.

Enthält S. 1—29 eine Erörterung der Grundsätze, auf die sich die

Fibel desselben Verfassers aufbaut, sodann eine genaue Anleitung zum Gebrauche der (mir nicht vorliegenden) Fibel. Unter jenen »Grundsätzen« ist für des Verf. Arbeiten charakteristisch dieser, dafs bei Ordnung des Lesestoffes der Fibel die Phonetik der Heimat berücksichtigt wird, d. h.: »Auf der I. Stufe und anfangs auf der II. kommt in meiner Fibel nur ein Übungsstoff zur Verwendung, der in Niedersachsen genau so ausgesprochen wird, wie es die phonetische Verbindung der Laute erfordert. Diesen können auch alle Kinder richtig aufschreiben, denn sie sind über die Wahl des zu schreibenden Lautes und des dafür zu nehmenden Zeichens nie im Zweifel«. (S. 20). Die Behauptung des Verfassers (S. 27), dafs in den Fibeln »irgend ein logischer Zusammenhang zwischen dem Normalworte und den zu diesem gehörenden Übungswörtern« nicht bestehe, ist mindestens durch die soeben erschienene Neubearbeitung der Kehr-Schlimbachschen Fibel (Gotha, Thienemann) widerlegt worden. Nach dem vorliegenden Werke zu urteilen, verdient Kindervaters Fibel Beachtung.

Hugo Hoffmann, Deutsche Schreib-Lese-Fibel auf phonetischer Grundlage. Mit Abbildungen. Marburg, Elwert. 1897. 83 S. — Dazu Begleitwort (XIV Seiten).

H. Hoffmann ist als Schriftsteller auf dem Gebiete der Lautlehre so vorteilhaft bekannt, dafs seine Fibel schon deswegen Beachtung verdient. Sie bringt zunächst die Kleinbuchstaben in Schreibschrift und zwar Verbindungen von »Mundöffnern« (Stimmlauten) mit Dauerlauten ohne Häufung von Mundschliefsern in einer Silbe, dann Verbindungen von Mundöffnern mit Augenblicks- und Dauerlauten. Dafs für den Anfang nicht lange und kurze Stimmlaute geschieden sind (S. 1 an, am, rennen) will mir nicht gefallen. Derselbe Stoff kehrt dann wieder zur Einübung der kleinen Druckschrift. Die Grofsbuchstaben in Schreib- und Druckschrift werden nach der Schreibschwierigkeit eingeführt. Die Bilder gehören nur zu den Lesestücken. Die Ausstattung ist gut.

Hans Vollmer, Vom Unterricht in der Muttersprache. Zum Gedächtnis Philipp Wackernagels. Gütersloh, Bertelsmann. 1897. 27 S.

Philipp Wackernagel gehört zu den Methodikern auf dem Gebiete des Deutschunterrichts, die man zu früh vergessen hat. Den 4. Teil seines »Deutschen Lesebuches«, der »Unterricht in der Muttersprache«, sollte kein Deutschlehrer ungelesen lassen. Es war mir eine Freude, das vorliegende Schriftchen, das Leben und Werke Wackernagels behandelt, zu lesen. Es sei Wackernagels Freunden und Freunden des Deutschunterrichts empfohlen!

Für Lehrerbibliotheken.

»Neuer Wegweiser für die deutschen Schutzgebiete in Afrika, der Südsee und Ostasien« nennt sich eine nach den neuesten Quellen bearbeitete Schrift von J. Fr. G. Közle (119 S. mit Übersichtskarte; Stuttgart, W. Kielmann 1900). Seitdem Deutschland in die Reihe

der Länder eingetreten ist, welche Kolonien besitzen, ist das Interesse mehr wie früher den Ländern zugewandt, in welchen sich dieselben befinden; beim Schulunterricht werden sie bei den aufsereuropäischen Ländern im Vordergrund der Betrachtung stehen; der Lehrer wird sich daher auch eingehend mit ihnen beschäftigen müssen. Die vorliegende Schrift ist ein Hilfsmittel hierzu; die geographische Beschreibung der natürlichen Verhältnisse tritt in ihr gegen das zurück, was durch die Kulturarbeit und die Mission geworden ist. Der letzteren ist nach unserer Ansicht zu viel Raum gegeben; man merkt eben, dafs es das Lieblingsgebiet des Verfassers ist.

Wissenschaftlicher und mehr gleichmässig bearbeitet ist das Werk: »Die Kolonien Deutschlands, ihre Erwerbung, Bevölkerung, Bodenbeschaffenheit und Erzeugnisse« von Professor H. Leutz (151 S. geb. 3 M. 31 Abb. im Text und 5 Karten, Karlsruhe, K. Scherer, 1901). Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Entwicklungsgeschichte des Handels und der Kolonien bespricht der Verfasser die Erwerbung, Land und Leute, Kriege und Forschungsreisen, Erzeugnisse in den deutschen Kolonien und die Reise nach und in denselben; für ein eingehendes Studium unserer Kolonialländer ist das Buch ganz besonders geeignet.

Die Blicke des deutschen Volkes sind in der letzten Zeit nach China gerichtet; dort kämpfen deutsche Soldaten mit Engländern, Russen usw. gegen ein asiatisches Volk, um dieses in die Reihe der Kulturvölker einzuordnen. Das Werkchen »China« von F. Seyfarth (182 S. 1,80 M. Berlin und Leipzig, Fr. Luckhardt 1900) wird daher mit besonderem Interesse gelesen werden; es bietet eine Schilderung von Land und Leuten, Kultur, Religion (Missionswesen), Sitten und Geschichte mit kurzer Berücksichtigung der jüngsten Ereignisse und Deutschlands Handelsinteressen.

Nicht weniger Interesse hat für uns Deutsche »Süd-Afrika«, wo ein Volk germanischen Stammes um seine Freiheit kämpft. Dr. Bachmann hat in »Süd-Afrika« seine Reisen, Erlebnisse und Beobachtungen während eines sechsjährigen Aufenthaltes in der Kapkolonie, Natal und Pondoland geschildert (219 S. 3,50 M. Berlin, H. Eichblatt 1901). Zwar wird Transvaal nicht selbst geschildert, aber aus dem, was der Verfasser in anschaulicher Weise über Natur und Bevölkerung der von ihm bereisten Gebiete sagt, kann sich der Leser leicht ein Bild von Land und Leuten in Transvaal machen. Man merkt es dem Inhalt und der Darstellungsform überall an, dafs der Verfasser auf Grund eigener Erfahrung schildert; daher bietet sein Buch nicht blofs eine belehrende, sondern auch eine unterhaltende Lektüre.

Christian Beck, ein schlichter Handwerker, schildert in anziehender Weise seine »Reise um die Welt«, seine Fahrten und Abenteuer zu Land und zur See (10. verbesserte Auflage, Dresden, W. Reuter, 1900. 3,50 M.). Als junger thüringischer Handwerker ist er, beseelt von unbesiegbarer Wander- und Abenteuerlust, nach dem gelobten Land Amerika gezogen, nachdem er schon in seinem Vaterland Land und Leute kennen gelernt hatte; Not lehrt ihn beten, aber auch arbeiten! Er bietet auch dem Glück die Hand, aber es nimmt sie nicht an; im Schweifse seines

Angesichts mufs er sein Brod essen. Von Panama nach New-York zurückgekehrt, geht er auf die See, fängt Walfische und besteht mancherlei Abenteuer; krank und hülfslos von seinem treulosen Kapitän auf den Sandwichinseln zurückgelassen, mufs er sich das Reisegeld nach Amerika erarbeiten. Von dort kehrt er nach der Heimat zurück. Von all den Freuden und Leiden, die er auf dieser achtjährigen Wanderschaft erlebt hat, gibt er uns nun in dem vorliegenden Buch eine wahrheitsgetreue Schilderung; da sie von einem schlichten Mann in völliger Unbefangenheit und in schlichter Sprache dargeboten wird, so gewinnt das Buch besonderes Interesse.

»Kennans Zeltleben in Sibirien« (Meyers Volksbücher Nr. 1192—1196. 384 S. 50 Pfg.; Leipzig, Bibliographisches Institut) gehört zu den Schriften, die nach K. Haenischs Bericht über die Lektüre unserer Arbeiter von diesen sehr gern gelesen wird. Der Verfasser erzählt aber auch seine eigenen Erlebnisse, die er in seiner Stellung bei der Russisch-Amerikanischen Telegraphen-Expedition im Laufe von zwei Jahren zu machen Gelegenheit hatte; wir finden in der Schrift eine klare und genaue Darstellung der Landschaften, ihrer Bewohner und deren Leben.

Ebenfalls auf Grund eigener Erfahrung schildert Dr. J. Unold »Das Deutschtum in Chile« (München, J. F. Lehmann, 1899. 1,20 M.); heute, wo unser Interesse sich auch diesem Lande zuwenden mufs, wird seine Schilderung von besonderem Interesse sein. Deutschland ist auf dem besten Wege, eine Weltmacht zu werden; es mufs es, wenn es eine Zukunft haben will. Unvermeidlich ist es kaum, dafs es dabei mit England abrechnen mufs, denn dieses wird sich aus seiner hervorragenden Stellung als Weltmacht von Deutschland nicht verdrängen lassen wollen; anschliefsend an die jüngsten Ereignisse entwickelt Dr. K. Eisenhart in der Schrift: »Die Abrechnung mit England« (München, J. F. Lehmann, 1900, : M.) in fesselnder und niemals den realen Boden der Wahrscheinlichkeit verlierender Darstellung den Fortgang der auswärtigen Politik bis zu jener Stelle, wo diese Abrechnung stattfinden mufs.

Litterarische Mitteilungen.

Wir machen die Leser der »Neuen Bahnen« auf folgende neue Zeitschriften aufmerksam. 1. Die Jugendfürsorge, Centralorgan für die gesamten Interessen der Jugendfürsorge mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend von Frz. Pagel (Berlin, Nicolaische Verlag. 12 Hefte, 10 M.) Inhalt H. 1—4 (II. Jahrg.): Das preufsische Gesetz über die Fürsorgeerziehung; zweckmäfsigere Gestaltung der Erziehung des weibl. Geschlechtes; Erwerbsthätigkeit schulpflichtiger Kinder; Kinderfürsorge auf der Pariser Weltausstellung; Beaufsichtigung der Zieh- und Pflegekinder; Kriminalität der Jugendlichen; Verwaltungsbehörden und das Zwangs- bezw. Fürsorge-Erziehungswesen. Mitteilungen aus der Praxis; Erlasse, Verordnungen; Litteratur. 2. Das freie Wort; Halb-

monatsschrift für Fortschritte auf allen Gebieten des geistigen Lebens v. C. Saenger (24 Nr. 8 M. Frankfurt a. M. Neue Frankfurter Verlag G. m. b. H.) Von dem Inhalt von Nr. 1 erwähnen wir: Prof. Dr. Dodel, Wandern und Rasten; Prof. Lombroso, die schwarze Gefahr in Frankreich (der Rückgang Frankreichs in wirtschaftlicher Hinsicht und auch auf dem Gebiet der Wissenschaft ist auf den Einfluſs der Jesuiten zurückzuführen; die religiösen Orden haben in Frankreich einen Besitz von ca. 10 Milliarden, beherrschen die Pariser Presse und versuchen auch das gesamte Schulwesen in ihre Hände zu bekommen); Sozialpolitische Rundschau v. Dr. Jastrow usw. 3. Die Religion der Menschheit; Monatsschrift zur Verbreitung der positiven Weltanschauung v. Dr. Molenaar (12 M. Dr. Molenaar, München, Ungererstr. 26 III). Der Begründer der positivistischen Philosophie, A. Comte, und seine Abhandlung, die Geistesentwicklung der Menschheit, sind Gegenstand der ersten Abhandlung; dann folgen Abhandlungen über China und die Westmächte, Kulturkampf in Südafrika, Frauenbewegung, Sozialdemokraten usw.

Von beachtenswerten Schriften über den »Ersten Sprachunterricht« (Lese- und Schreibunterricht) der neueren Zeit sind in der in der Rundschau dieses Heftes befindlichen Abhandlung erwähnt: 1. Fuſs, Der Unterricht im ersten Schuljahr (Dresden, Bleyl und Kaemmerer 1899, 120 S. 2,50 M.). 2. Engel, Das erste Schuljahr (Berlin, Öhmigke, 1899, 80 S. 1,60 M.). 3. Kirsch, Das erste Schuljahr (Gotha, Thienemann, 1899, 45 S. 1,20 M.). 4. Rechtschreiblesefibel nach phonetischen Grundsätzen von W. Missaleck. (Breslau, Korn, 1900. Welche Forderungen stellt die Gegenwart an eine mustergiltige Fibel? von Missaleck, ebendaselbst. 5. Hennig, Lerne gesundheitsmäſsig sprechen (Wiesbaden, Bergmann). 6. Widmann, Gehör- und Stimmbildung (Leipzig, Merseburger). 7. Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie auf den ersten Leseunterricht (Berlin, Reuther und Reichard). 8. Stöwesand, Lesebuch der Kleinen (Magdeburg, Klotz, 1899). 9. Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr nach seiner historischen Entwicklung, theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts von Kehr und Schlimmbach, 9. Aufl. neubearbeitet von Linde und Wilke (Gotha, Thienemann 1898). 10. Wendling, Zur Methodik des Schreib- und Leseunterrichts im ersten Schuljahre. Dazu: Fibel nach vereinfachter analytisch-synthetischer Methode. (Neuwied u. Leipzig, Heuser, 1900). 11. Brüggemann, Der erste Leseunterricht nach phonetischen Grundsätzen (40 Pf.). Lesebuch für das erste Schuljahr nach phonetischen Grundsätzen (40 Pf.) (Leipzig, Wunderlich 1900). 12. Henk, Reform des Lese-, Schreib- und Sprachunterrichts in der Elementarklasse (Berlin, Öhmigke 1900). 13. Drewke, Wie Lina zunächst lesen und dann später schreiben lernt. (Bielefeld, Helmich). 14. Lehmensick, Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. (Dresden, Bleyl und Kaemmerer 1900, 0.80 M.). 15. Wigge, Der erste Sprachunter-

richt nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit. (Anhaltsche Verlagsanstalt Dessau). 16. Elemente der Phonetik zur Selbstbelehrung mit Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse des Seminars von Dr. K. Lang, Seminardirektor. (52 S. 3 Taf. Berlin, Reuther und Reichard 1900).

»Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg« (2. Auflage, 171 S. A. Jansen, Hamburg, 1901) betitelt sich eine Schrift, welche besondere Aufmerksamkeit seitens des Lehrerstandes gerade jetzt, wo über die »Pflege der künstlerischen Erziehung« in den Lehrervereinen beraten wird, verdient. Nach einer Einleitung von A. Lichtwark erörtert O. Ernst (o. E. Schmidt) die Frage: »Was soll und kann die Schule für die künstlerische Erziehung thun?« Sodann folgen Betrachtungen über »Das Kunstgewerbemuseum und die Schule« von J. Brüschmann, die »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken« von A. Lichtwark, das »Zeichnen« von Götze und Siebelist, desgl. sowie über »Modellieren« von Schwartz, »Handfertigkeitsunterricht« von Vollers, »künstlerischen Bilderschmuck« u. dgl. von Spanier und Weihrauch, »Dichtung und Schule« von Loewenberg u. a., »Jugendschrift« von Borstel, »Bücherhallen« von Dr. E. Schultze usw. »Die Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg« trat 1896 zusammen; über ihre Thätigkeit in den verflossenen fünf Jahren gibt das vorliegende Buch Auskunft. Fachmänner und Lehrer haben hier Hand in Hand gearbeitet; darum ist das Ergebnis doppelt wertvoll.

Prof. H. Bendel veröffentlicht eine Studie: »Der Handfertigkeitsunterricht in englischen Volksschulen« (Zürich, Art. Institut Orell Füfsli, 1901), welcher offizielle Akten, staatliche Circulare, Schulberichte und Schulprogramme und eigene Beobachtungen zu Grunde liegen, die der Verfasser in England gemacht hat; die Schrift wird von allen Freunden des Handfertigkeitsunterrichts mit Interesse und Nutzen gelesen werden, — auch von England können wir im Schulwesen bald etwas lernen.

Ein Naturforscher, Dr. S. Prowazek (Wien), stellt in einem kleinen Schriftchen (39 S. Halle a. S. 1901, G. Schwetschke, 75 Pf.) Betrachtungen »Zur positiven Naturanschauung« an, die jedem zur Lektüre empfohlen werden könnten, wenn sie in etwas populärerer Sprache geschrieben wären; so wird sie nur der mit Nutzen lesen, welcher mit den Fachausdrücken des Naturforschers vertraut ist.

Hans Gerschmann legt in einem Vortrag das Verhältnis zwischen »Kunst und Moral« (30 S. 40 Pf. Königsberg i. Pr., W. Koch, 1901) dar; seine Auseinandersetzungen, veranschaulicht durch Beispiele, sind gerade heute, wo sich die Pädagogen mit der Frage der künstlerischen Erziehung beschäftigen, für den Lehrer sehr wertvoll.

Durch die Verhandlungen über die lex Heinze und das Werk des Psychiaters Dr. Möbius »Über das Pathologische bei Goethe« ist Julius Wolff veranlafst worden, die Begriffe »Normalmensch, Kulturmensch und Genie« einer kritischen Betrachtung zu unterwerfen (31 S. Buenos Aires, G. von Werden & Co., Veröffentlichungen der deutschen

Akademischen Vereinigung); man wird das Schriftchen mit Interesse und Nutzen lesen.

Ein sehr ansprechendes Geschenk für junge Mädchen bietet die Verlagsbuchhandlung Eugen Twietmeyer in Leipzig in einem Schriftchen von Henriette Davidis »Der Beruf der Jungfrau« (in Celluloid geb. M. 4,50).

Jugend- und Volksschriften.

Alphonse Daudet, sein Leben und seine Werke von Dr. B. Diederich (427 S. 5 M. Berlin, C. A. Schwetschke u. Sohn 1900) macht den Leser mit einem französischen Dichter bekannt, der sich von dem radikalen Naturalismus Zolas frei hielt, an dem die Sitten der Zeit schildernden realistischen Roman älteren Stils verbleibt, ihn aber in eigentümlicher Weise ausbaut; so gehört er keiner der herrschenden Parteien an, wird aber von allen hoch geschätzt. Auch in Deutschland ist der Dichter bekannt; Engelmanns Romanbibliothek, die Reclamsche und Meyersche Bibliothek enthalten zahlreiche Werke von ihm in deutscher Übersetzung. »Inhaltlich«, sagt Diederich, »geben die Novellen ein Spiegelbild von den Erlebnissen des Verfassers, die er in Algier, in Corsika, in der Provence, in Paris gehabt hat; weiterhin Zeitbilder aus den letzten Jahren und Tagen des Kaiserreichs, dem Kriege 1870/71, der Belagerung von Paris, und dem Aufstand der Kommune; sie sind mit den Erlebnissen oder auf Grund kurzer, gleichzeitiger Notizen geschrieben und bilden eine Gallerie von Gemälden, die durch die Genauigkeit und Wahrheit der Beobachtung vielfach als historische Dokumente dienen können.« Den Franzosen verleugnet er nie, besonders auch nicht den Südländer; der Deutschenhafs verdunkelte auch ihm oft den sichern Blick und fälschte sein Urteil. Seine Romane, die auf derselben Basis auferbaut sind, beachten wie bei Zola eine Darstellung der sittlichen Zustände des zweiten Kaiserreichs und ihres Verfalls; während aber Zola rücksichtslos, wuchtig und kolossal schildert, schildert D. freier, farbenreicher und künstlerischer. Durch »seine Wertschätzung des Milieu mehr als durch seine gelegentliche Auseinandersetzung mit der Vererbungstheorie zeigt er, dafs er nicht aufser allem Zusammenhang mit dem Zolaschen Naturalismus steht; doch hielt er sich vor dessen äufsersten Konsequenzen zurück. Aufserdem bewahrte ihn seine Gracie von Zolas Grobheit, sein leichteres Blut vor dessen Finsterheit«; er hat das Extrem Zolas und seiner Anhänger glücklich vermieden. Durch das Werk von Dr. Diederich ist eine ausführliche Biographie geboten, in der uns ganz nach der Weise Daudets sein Werden und seine Werke dargestellt werden; es zeigt uns, wie aus dem Zusammenwirken von Anlage und dem Einflufs der Umgebung der Dichter und seine Werke geworden sind.

(Formulare für Volks- und Schülerbibliotheken.) Die »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung«, die im Jahre 1900 wiederum 644 Bibliotheken begründet und unterstützt und für diesen Zweck 31,440 Bände unentgeltlich abgegeben hat, hat jetzt auch Formulare, die die

Verwaltung der Bibliotheken wesentlich erleichtern und jederzeit einen genauen Überblick über die Zahl der Leser, der benutzten Bücher, die Art der verlangten Schriften usw. geben. Da die Formulare in gröfserer Auflage hergestellt werden, stellt sich der Preis aufsergewöhnlich niedrig. Es werden berechnet: 1 Stammkatalog mit 5 Pfg., 100 Buchkarten mit 1,25 M., 100 Lesekarten ebenso hoch, 100 Erlaubniskarten mit 75 Pfg., 200 Ausleihescheine mit 1,50 M. Bei gröfseren Partien tritt noch eine Preisermäfsigung ein. Für kleine Bibliotheken sind erforderlich: 1 Bogen Stammkatalog, je 100 Buch Leser- und Erlaubniskarten und 200 bis 300 Ausleihescheine. Letztere kommen für Schülerarbeiten nicht in Betracht.

Das Bureau der Gesellschaft, Berlin NW., Lübeckerstrafse 6 versendet an jeden Interessenten Probeformulare unentgeltlich. Die Formulare sind zwar in erster Linie für die Volksbibliotheken berechnet; sie erleichtern aber die Verwaltung von Schülerbibliotheken ebenfalls bedeutend und können auch für diesen Zweck bestens empfohlen werden. Die Schreibarbeit, die die Bibliotheken den Verwaltern machen, wird dadurch auf ein Minimum beschränkt.

Antwort auf Anfragen.

H.—m. Mit dem »Fürsorge-Gesetz« usw. werden wir uns von Heft 7 an eingehend beschäftigen; wir werden auch die betr. Litt. genau verzeichnen.

xy. Gute Bleistifte, besonders zum Zeichnen, liefert die Blei- und Farbstiftfabrik Stein-Nürnberg; lassen sie sich einen Prospekt kommen. Besonders können wir aus eigener Erfahrung die Comenius- (10 Pf.) und Pestalozzi- (5 Pf.) Stifte empfehlen.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Niemöller, W. und Meinberg, H., Neuer Lehrgang der Gabelsberger'schen Stenographie nach der entwickelnden Methode für den Vereins-, Schul- und Selbstunterricht. Dresden, W. Reuters Stenographieverlag.

Niemöller, W., Über den Unterricht in der Stenographie. 50. Pf. Dresden, W. Reuters Stenographieverlag.

Preufs, R., Lese- und Übungsbuch bei Erlernung der Gabelsberger Satzkürzung. Zum Gebrauche in Fortbildungskurse und zum Selbstunterricht. 2. verbess. Aufl. 92 S. 1,25 M. Dresden, W. Reuters Stenographieverlag.

Schulze, J., Kurzer Lehrgang der vereinfachten deutschen Stenographie (Einigungssystem Stolze-Schrey). 47 S. geb. 1,25 M. Hannover, C. Meyer (G. Prior).

Bliedner, E., Elementarbuch der deutschen Einheitsstenograhie (System Gabelsberger). 3. verbess. und vermehrte Auflage. Halle a. S., Herm. Schroedel.

Puff, L. und Stark, E., Lehrbuch der vereinfachten deutschen Stenographie (Einheitssystem Stolze-Schrey). VI. Aufl. Magdeburg, A. Rathke.

Stenographisches Lehr- und Übungsbuch nach Gabelsbergers System. Für den Schul- und Selbstunterricht von Goj. Weisensee. I. Teil: Die Verkehrsschrift (Wortbildung und Wortkürzung). 7. Aufl. 1 M. II. Teil: Die gekürzte Schrift. 1 M. Giefsen, Emil Roth 1900.

Zülich, B., Stenographie und Volksschullehrer. Hildesheim, H. Helmke.

Hembel, K., Die Bedeutung der Schule Gabelsberger. Geschichtlicher Rückblick auf die am weitesten in Deutschland verbreitete Einheitsstenographie Gabelsberger. Giefsen, E. Roth.

Schumm, M., Die vereinfachte deutsche Stenographie. (System Stolze-Schrey). 10 Pf. Berlin, E. S. Mittler & Sohn.

Zimmermann, J. Ad., Geschichte der Stenographie in kurzen Zügen vom klassischen Altertum bis zur Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der Gabelsberger'schen Redezeichenkunst. Mit 4 Tafeln. Wien, A. Hartlebens Verlag.

Ritter, H., Leitfaden für den theoretischen Turnunterricht. 4. vermehrte Aufl. 113 S. 1 M. Breslau, Frz. Goerlich.

Geyer, A., Der Turnunterricht in 20 ausgeführten Übungsplänen mit 20 Turnspielen und 8 Turnreigen. Potsdam, A. Stein.

Lederbogen, Übungsgruppen. Eine praktische Anweisung für den Betrieb der Ordnung-, Frei- und Handgerätübungen im Turnunterricht. 15 Fig. Leipzig, Dürr.

Maul, A., Turnbüchlein für Volksschulen ohne Turnsaal. 2. geänderte und verbess. Aufl. Karlsruhe, G. Braun'sche Hofbuchdruckerei.

Kohlrausch, Dr. E., Bewegungsspiele. 14 Abb. 159 S. geb. 80 Pf. Leipzig, G. J. Göschen.

Lehrerkollegium zu Schlettau i. Erzgeb., 100 Schulspiele gesammelt nach den Altersstufen der Kinder. 2. Aufl. 60 S. Dresden, A. Huhle.

Möller, K., Das Keulenschwingen in Schule, Verein und Haus. 48 Abb. 151 S. Leipzig, R. Voigtländer.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 7. *Juli* 1901. XII. Jahrg.

Herbarts Verdienste um die Förderung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst.

Von **R. Köppler**, Lehrer in Altenburg.

(Fortsetzung.)

Wie sind die Probleme, an denen die gegenwärtige Pädagogik arbeitet, von Herbart gelöst worden?

Herbart ist unter allen Philosophen derjenige, der sich am meisten mit Pädagogik beschäftigt hat. Während sich jene gelegentlich und aphoristisch über diesen Gegenstand äufserten, entwickelte er ein vollständiges System der Pädagogik. »Er scheint unter den Pädagogen der beste Philosoph, und vielleicht noch mehr, unter den Philosophen der beste Pädagog«. (Natorp). Durch seine Pädagogik allein erklärt sich sein bis auf unsere Tage reichender Einflufs. Ohne dieselbe wäre seine Philosophie heute vielleicht nur noch Gegenstand historischer Betrachtung.

Welches das eigentliche Ziel der Erziehung nach Herbart ist, darüber sind seine Schüler selbst nicht recht einig. Der Meister ist sich in der Fassung desselben nicht gleich geblieben. So heifst es im »Umrifs pädagogischer Vorlesungen«: »Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes«. In der »allgemeinen Pädagogik« scheint es, als solle sittliche Bildung wohl als der oberste, aber nicht als der alleinige Zweck der Erziehung gelten. Er schreibt da: »Unverblendete werden leicht erkennen, dafs das Problem der sittlichen Bildung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern dafs es mit den übrigen Erziehungsorganen in einem notwendigen, weit umhergreifenden Zusammenhange steht. Aber diese Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht alle Teile der Erziehung in demselben Mafse trifft, dafs wir diese Teile nur so fern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andere An-

sichten von dem unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind«. Stoy und Sallwürk hielten fest an einer Wertung der sachlichen Bildung neben der ethischen. Der »Verein für wissenschaftliche Pädagogik« hat sich entschieden für das Ziel der Erziehung, wie es im »Umrifs« ausgesprochen ist. An der Erreichung dieses Zieles arbeiten nach Herbart Regierung, Zucht und Unterricht. Die Regierung hat nur gegenwärtigen Zweck, sie soll Ordnung halten und die natürliche Wildheit unterwerfen, bevor im Kinde ein echter Wille erzeugt ist. Unter Zucht versteht Herbart jede unmittelbare Einwirkung auf das Gemüt des Zöglings, welche die Absicht hat, diesen zu veredeln und der Sittlichkeit entgegenzuführen. Ihre erste und wichtigste Aufgabe ist, dem Unterrichte zu dienen; sie soll im Schüler die für den Unterricht erforderliche Stimmung begründen und habituell machen. Ihre zweite Aufgabe ist die Pflege der That, sie ist besonders zu der Zeit erforderlich, wo ein echtes Wollen noch nicht gesichert ist. Der wichtigste Faktor aller Erziehung aber ist der Unterricht. Er liefert neue Vorstellungen, klärt und verknüpft die vorhandenen und bildet den Gedankenkreis. »Wie des Zöglings Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles. Denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Aber nur der Unterricht ist fruchtbar für die Willensbildung, durch den das Wissen in die Sphäre des Gemüts eindringt als ein Empfundenes und Belebendes. Das Wissen darf nicht ein ruhender, an sich gleichgiltiger Besitz von Kenntnissen sein«. »Das nähere Ziel, welches um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere mufs gesteckt werden, läfst sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blofsen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne dafs der Mensch dadurch ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewufstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür«. So ist also Vielseitigkeit des Interesses dem obersten Erziehungsziel untergeordnet. Es ist die Vorstufe für die Charakterstärke der Sittlichkeit. Aller Unterricht steht also nach Herbart im Dienste der sittlichen Bildung.

Wie ist Herbart zur Aufstellung dieses Erziehungszieles gekommen? Für ihn stand zunächst fest, dafs der Zweck der Erziehung nicht aufserhalb des Zöglings liegen dürfe. »Sobald das Kind als Mittel zu einem aufserhalb ihm liegenden Zwecke behandelt wird, liege dieser nun im Interesse der Kaste und des Standes, der Gemeinde, der Kirche, des Staates oder dem gemeinen Vorteil und Broterwerb der Familie, sobald ist strenggenommen von Erziehung nicht mehr die Rede«. (Stoy.) »Das Objekt kann erst Bedeutung und Zweck von dem Individuum erhalten, oder wenn es dergleichen schon hat, auf Anerkennung und Aneignung desselben nur dann rechnen, wenn es dem höchsten Mafsstabe des sittlichen Wollens und Handelns angemessen ist«. (Strümpell, System der Pädagogik Herbarts«). Das Ziel der Erziehung kann darum nur abgeleitet werden aus der Ethik, aus der Wissenschaft von dem Handeln des Menschen. »Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und von der Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel, die Hindernisse«. Herbart lieferte nun selbst das System der Ethik, aus dem er das Ziel der Erziehung ableitete. Er knüpfte dabei an Kant an. Mit diesem ist er darin einig, dafs eine Ethik nicht auf eudämonistischen und utilaristischen Prinzipien ruhen darf. »Nichts ist gut, als ein guter Wille«. »Der gute Wille ist nicht durch das, was er wirkt und ausrichtet, sondern durch sein Wollen gut«. Hier aber scheidet Herbart von Kant. Letzteres schreitet fort zur Aufstellung seines kategorischen Imperativs und will durch diesen feststellen, welches der gute Wille sei. Herbart bringt die Ethik in Verbindung mit der Ästhetik. Jede menschliche Handlung erregt in uns als objektive Zuschauer Wohlgefallen oder Mifsfallen. Herbart sucht nun zu ermitteln, welche Handlungen gefallen. So kommt er zur Aufstellung seiner fünf sittlichen Ideen. Es gefällt niemals ein einzelner Wille an sich, sondern immer das Verhältnis zweier Willen zu einander. So gefällt die Übereinstimmung zwischen dem Wollen und dem sittlichen Urteil in einer Person — Idee der inneren Freiheit — 2. der stärkere Wille neben dem schwächeren — Idee der Vollkommenheit — 3. die uninteressierte, selbstlose Hingabe an einen fremden Willen — Idee des Wohlwollens — 4. es mifsfällt der Widerstreit zweier Willen — Idee des Rechts — und es gefällt 5. die Vergeltung des Guten mit Gutem, des

Bösen mit Bösem — Idee der Vergeltung. Diese fünf Ideen sollen im Zöglinge zu gleichmäfsiger Stärke ausgebildet werden, so entsteht Charakterstärke der Sittlichkeit.

Ist damit die gesamte Aufgabe der Erziehung ausgesprochen? Wenn Herbart Charakterstärke der Sittlichkeit und als Vorstufe dazu vielseitiges Interesse erreichen wollte, so unterliegt es keinem Zweifel, dafs er vor allem formale Bildung erstrebte, nur ist dieselbe nicht Selbstzweck. Das Interesse betrachtete man vor ihm als eine Mithilfe für das Gedeihen des Unterrichtes, Herbart setzt es als Ziel desselben. Ein solches kann nur erzeugt werden durch eine vollständige geistige Assimilation des Unterrichtsstoffes, durch einen Unterricht, der die geistigen Kräfte weckt und pflegt. Herbart schreibt in der »allgemeinen Pädagogik« über das Interesse als Unterrichtszweck: »Also schwebt uns hier nicht eine Anzahl einzelner Zwecke, sondern die Aktivität des heranwachsenden Menschen vor, das Quantum seiner unmittelbaren Belebung und Regsamkeit«. »Durch Vielseitigkeit des Interesses wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdruckes: harmonische Ausbildung aller Kräfte erreicht sein, bei welchem zu fragen wäre, was man sich bei einer Vielheit von Seelenkräften denke, und was Harmonie verschiedenartiger Kräfte bedeute«. In der Bezeichnung »vielseitiges Interesse« soll vor allem der Hinweis auf das oberste Erziehungsziel liegen. »In Ansehung des Begriffes Tugend ist daran zu erinnern, dafs zwar Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesses, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist, dafs aber umgekehrt, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend — vollends in der Mannigfaltigkeit ihres möglichen Wirkens — zu denken ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein, die Köpfe müssen geweckt werden«. Eine Kritik des Herbartschen Erziehungszieles wird weiter unten folgen. Hier genügt es, festzustellen, dafs Ausbildung der Geisteskräfte auch bei Herbart das Hauptgeschäft der Erziehung ist. Auch er erstrebt ethische und formale Bildung. Wie steht es aber mit der sachlichen Bildung? Sie soll dem Zöglinge Anteil gewähren an den geistigen Schätzen seiner Zeit. Mit dieser Seite der Herbartschen Pädagogik hat sich am meisten Willmann beschäftigt. Im 31. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik sagt er darüber: »Herbarts Pädagogik hat einen individualistischen Zuschnitt: der einzelne Erzieher tritt

dem einzelnen Zögling gegenüber und findet in einer persönlichen Qualität, die er demselben zu geben hat, der aus dem vielseitigen Interesse wachsenden sittlichen Charakterstärke, das Mafs und das Ziel des Erziehungswerkes«. Dafs Herbart unter Erziehung ein Vererben der Kulturgüter, die die Väter erworben haben, nicht verstehen kann, folgt mit Notwendigkeit daraus, dafs der Erziehungszweck nicht aufserhalb des Individuums liegen dürfe. Die einzelnen Lehrfächer sind für ihn nur Richtungen, in denen sich das Interesse des Zöglings bethätigt. Herbart redet darum in seiner »allgemeinen Pädagogik« überhaupt nicht von Lehrfächern in unserem Sinne. »Herbart betont das individuelle Denken in dem Mafse, dafs ihm die geistigen Güter und Inhalte, auf die es bezogen ist, aus dem Sinne schwinden. Sie werden ihm zu Vorstellungsmassen des Subjekts, die nichts sind ohne den Vorstellenden. Folgerecht müfste er auch die Lehrstoffe zu blofsen Bestimmungen des Subjekts herabsetzen«. (Willmann).

Als zweites Problem der neuen Pädagogik wurde oben festgestellt, die Erziehungsgesetze abzuleiten aus dem Wesen des kindlichen Geistes und seinem natürlichen Entwicklungsgange. Auch Herbart will die Mittel der Erziehung der Psychologie entnehmen und bildete selbständig ein System der Psychologie aus, das ihm in der Geschichte der Psychologie stets einen Ehrennamen sichern wird, wenn auch die Ergebnisse und Prinzipieen derselben heute schon veraltet sind. Die Psychologie Herbarts ist untrennbar verbunden mit seiner Metaphysik. Seine Philosophie suchte vor allem ihre Aufgabe in der kritischen Untersuchung und Bearbeitung der subjektiven Erfahrung. In allen unseren Erfahrungsbegriffen findet er Widersprüche. Die Philosophie soll nun diese Begriffe umarbeiten und die Widersprüche entfernen. Von da aus kommt er zu seiner Lehre von den Realen. Er meint, die Entdeckung der Widersprüche könne auf Leugnung alles Realen führen. Aber ohne dieses wäre auch kein Schein, d. h. kein Empfinden, Vorstellen und Denken möglich. Es mufs deshalb ein absolutes, von unserer Erkenntnis unabhängiges Sein angenommen werden; aber der absolut seienden Wesen giebt es nicht eins, sondern viele, die Realen. Sie sind einfache, unveränderliche, unteilbare Wesen. Zu ihnen gehört die menschliche Seele. Sie ist darum ohne alle Anlagen, ohne

alle Entwicklung. Sie ist aber der Träger der Vorstellungen. Wie alle Realen auf einander einwirken, so wirken sie auch auf die Seele ein. Ihre Antwort darauf ist die Vorstellung, die »Selbsterhaltung der Seele.« Diese Vorstellungen sind die Elemente des gesamten geistigen Lebens. Sie sind zugleich Kräfte, die sich nach ihrer inneren Verwandschaft anziehen oder abstofsen, nach Klarheit streben, verdunkelt werden können, aber niemals aus der Seele verschwinden. Das Verhältnis der Vorstellungen unter einander ergiebt den gegenwärtigen Zustand des Bewufstseins. Gefühl und Wille betrachtet nun Herbart nicht als seelische Grundkräfte, sondern als Zustände der Vorstellungsmasse. Das Gefühl erklärt er als das Innewerden einer Hemmung oder Förderung des Vorstellungsverlaufes. Das Begehren ist das Bewufstwerden des Anstrebens einer Vorstellung gegen die im Bewufstsein vorhandenen Hindernisse. Wollen ist das Begehren, das begleitet ist von der Überzeugung, dafs man das Begehrte erreichen werde. Die erziehliche Einwirkung auf das Kind kann sich nun nicht auf den realen Träger der Vorstellungen richten, »welcher als Seele der unveränderliche Grund ist, auf dem das geistige Leben, d. h. die Mannigfaltigkeit der in und unter seinen Zuständen sich ereignenden Begebenheiten, allmählich sich anhäuft, vermehrt, veredelt oder verschlechtert.« Sie erstreckt sich blofs auf eine Veränderung der Vorstellungen und ihr Verhältnis zu einander.

Finden sich in Herbarts Schriften auch jene drei didaktischen Grundsätze, an denen die gegenwärtigen Pädagogen arbeiten?

Die Ausführungen Herbarts über den Unterricht, wenigstens in der »Allg. Päd.« gehören zu den dunkelsten Partieen seiner Schriften. »Es fehlt ihm die Neigung, vielleicht auch die Gabe, seine Gedanken in elementarer Weise darzustellen.« (Natorp.) Diese Thatsache ist für die ganze Herbartsche Schule verhängnisvoll geworden. Es haben sich darin zwei Richtungen gebildet, von denen jede mit dem Anspruche auftritt, den Meister richtig zu verstehen. Auf der einen Seite steht Ziller und mit ihm der Verein für wissenschaftliche Pädagogik; der Führer der anderen war Stoy. Zu ihr kann man noch Drobisch, Strümpell, Kern, Waitz und Sallwürk rechnen. Ziller führt seine drei pädagogischen Prinzipien, die Kulturstufen, die Konzentration und die formalen Unterrichtsstufen auf Herbart zurück. Die meisten der anderen

Richtung machen ihm dieses Recht streitig; Ziller ist nach ihrer Ansicht ziemlich willkürlich mit Herbarts Schriften umgegangen.

Wenn der Unterrichtsstoff innerlich erfafst und selbst geistige Kraft werden soll, so mufs er der Apperzeptionsfähigkeit des Schülers entsprechen. Er mufs an den vorhandenen Gedankenkreis anschliefsen und mufs eine Ordnung im Lehrgange einhalten, dafs das Nachfolgende durch das Vorhergehende vorbereitet ist. Im Zusammenhange hat sich Herbart darüber nicht ausgesprochen, sondern nur gelegentlich an vielen Stellen seiner Schriften. Es sollen einige davon folgen. »Das Ganze des Unterrichts von seinen ersten Anfängen bis ans Ende so zu ordnen, dafs mit möglichst grofsem Vorteil jedes Vorhergehende dem näher und dem entfernter Folgenden die Disposition des Zöglings zubereite, diese Aufgabe war ein Hauptgegenstand meiner Betrachtang in mehreren meiner pädagogischen Schriften.« Wodurch soll die Bildung des Gedankenkreises nach Herbart erreicht werden? »Der Erzieher soll den Mut haben, vorauszusetzen, er könne, wenn er es recht anfange, jene Auffassung durch ästhetische Darstellung der Welt früh und stark genug determinieren. Eine solche Darstellung der Welt — der ganzen bekannten Welt und aller Zeiten, um nötigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen — diese möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heifsen.« »Heutiges Leben, wie in der Gesellschaft, so auch in der Wissenschaft und Kunst, ist selbst dem Jünglinge vollends aber dem Knaben noch gröfstenteils ein Geheimnis.« »Wir könnten geltend machen, dafs dem Knabenalter ein ruhiges Verweilen in der Vergangenheit im Ganzen besser zusagt, als ein beschleunigtes Hinausschauen in die Zukunft.« »Die pädagogischen Zwecke fordern, dafs der Hauptstrom aller europäischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemütern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heifsen und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen.« »Aber diese Wahrheit (der Dichter und Historiker) ist kontinuierlich modifiziert nach anderen und anderen Zuständen des Menschen in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers zu sorgen, dafs diese und jene Modifikation stets richtig aufeinander

treffend, mit einander fortgehen mögen. Darum ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuen.« Einen passenden Ausgangspunkt fand Herbart in der Odyssee, die nicht mehr den Mann und den Jüngling, wohl aber den Knaben fesselen. Von solchen und ähnlichen Worten Herbarts leitete Ziller das Recht ab zur Aufstellung seiner Kulturstufentheorie. Strümpell und Sallwürk sind der Meinung, dafs Herbart diesem solchen Plane seine Zustimmung nicht gegeben hätte. Er spricht sich mit Schärfe gegen den Gedanken einer Harmonie der Gattungs- und Einzelentwicklung aus, der ihm durch Schelling entgegen getreten ist. »Sie (die Freunde Zillers) thun ihrem Meister darin entschieden unrecht und laden ihm einen Widerspruch auf, dessen Herbart sich nie würde schuldig gemacht haben.« Nach Sallwürks Meinung verlangt Herbart, seiner Theorie vom sittlichen Geschmack entsprechend, blofs, dafs dem Zöglinge um seinen Charakter zu bilden, Bilder ethischer Verhältnisse in möglichst anschaulicher, wirkungsvoller Darstellung in chronologischer Anordnung vorgeführt werden. Die Schwächen der Zillerschen Kulturstufentheorie, sowie auch die Frage, mit welchem Rechte Ziller sie auf Herbart zurückführt, sind hier Nebensache. Für unsere Darstellung liegt die Hauptsache darin, gezeigt zu haben, dafs Herbart an dem Problem arbeitete, dem Zöglinge solche Stoffe zu bieten, die dem geistigen Standpunkte desselben entsprechen, an denen darum die geistigen Kräfte desselben geübt und ausgebildet werden können.

Aber Herbart fordert nicht blofs einen aus psychologischen Erwägungen entstandenen Lehrgang, sondern er giebt auch Vorschriften über das Lehrverfahren. Allerdings stofsen wir auch auf einen ähnlichen Streit, wie er uns eben entgegengetrteten ist. Für das Lehrverfahren kommt vor allem das zweite Buch der »Allg. Pädag.« in Betracht. Dasselbe behandelt das Unterrichtsziel, Vielseitigkeit des Interesse, und mufs natürlicherweise auch auf die Methode zu reden kommen, durch welche dieses Ziel zu erreichen ist. Das Buch läfst aber vielfach im Unklaren darüber, was sich auf Unterrichtsverfahren oder Lehrplan bezieht. In dem Kapitel »Gang des Unterrichts« redet Herbart von analytischem, synthetischem und darstellendem Unterrichte. »Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung

dessen bestimmt, was gelehrt wird, analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äufsert und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Da dem Unterrichte die Erfahrung des Zöglings zu Grunde liegt, so stellen wir diejenigen Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt und bezeichnen sie mit dem Namen blofs darstellenden Unterricht.« Ein anderer Hinweis auf das Lehrverfahren liegt in der Unterscheidung von Vertiefung und Besinnung. »Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nach einander in gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewufstsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Vertiefung dieser Vorstellungen. Beides findet statt sowohl beim analytischen wie beim synthetischen Unterrichte. Je vollkommener und je sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht.« Die gewonnenen Besinnungen können wieder miteinander höhere Besinnungen bilden, so dafs der menschliche Geist in einer fortwährenden Entwicklung begriffen ist. Herbart hat ferner vier Unterrichtsstufen aufgestellt: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Ziller betrachtete sie als Stufen, aus denen jede Unterrichtseinheit zusammengesetzt sein müsse, und nannte sie Formalstufen. Er fand dabei viel Widerspruch. Stoy, Sallwürk, Strümpell und andere Herbartianer waren der Meinung, diese vier Stufen sollen vom Kinde während seiner ganzen Schulzeit durchlaufen werden, so dafs die erste Schulzeit die Stufe der Klarheit, die letzte die des Systems ausmacht. »Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können. Er schaffe dagegen mehr Klarheit jeder Gruppe, er assoziiere desto fleifsiger und mannigfaltiger und sorge, dafs die Annäherung zur umfassenden Besinnung gleichmäfsig geschieht.« Der letzten seiner Unterrichtsstufen weist Herbart die Aufgabe zu zu philosophieren. Wenn Herbarts Schriften sich auch nicht klar über die Unterrichtsmethode aussprechen, so ergiebt sich doch, dafs er mit der gesamten neuern Pädagogik die Aufgabe teilt, eine Lehrmethode auszubilden, um durch Vermittelung des Unterrichtsstoffes geistiges Leben im Zöglinge zu erzeugen.

Als drittes didaktisches Problem ist oben die Forderung bezeichnet worden, im kindlichen Geiste zwischen allen Wissens-

stoffen eine innige Verbindung, herzustellen. Ziller suchte das zu erreichen, indem er den einzelnen Unterrichtsfächern den selbständigen Gang nahm und sie zu dienenden Gliedern des Gesinnungsunterrichtes machte. Diese Gestaltung des Lehrplanes erschien ihm als eine notwendige Konsequenz aus dem Ziel der Erziehung und aus der Psychologie Herbarts. Auch diese Weiterbildung Herbartscher Gedanken war nicht im Sinne aller. Stoy schreibt: »Solches Treiben (das bunte Vielerlei zu einer Zeit im Lehrplan) ist gerade so krankhaft, als wenn die hohe Weisheit einzelner Erziehungsreformatoren von dem einem Mittelpunkte redet und z. B. die Bibel in dem Sinne zum Centrum macht, dafs Geschichte, Geographie, Rechnen von daher die Materien nehmen.« Herbart selbst sagt an einer Stelle: »Das Zusammenwirken mufs aus ihrem Zusammenhange selbst hervorgehen, denn keines ist dem andern untergeordnet, keines ist bestimmt, dem anderen zu dienen. Jedes ist Zweck an sich.« Somit wäre nachgewiesen, dafs Herbart auch über dieses Problem nachgedacht hat.

Fassen wir das Ergebnis dieses zweiten Abschnittes zusammen, so lautet es so: Auch bei Herbart ist das Ziel der Erziehung die Ausbildung menschlich-geistigen Lebens, die Emporbildung menschlicher Kräfte, in seiner Terminologie Vielseitigkeit des Interesse. Aber diese formale Bildung ist nicht Selbstzweck. Sie ist der sittlichen Bildung untergeordnet. Sachliche Bildung wird blofs insoweit gewürdigt, als sie zur Ausbildung einer sittlichen Persönlichkeit notwendig ist. Die Lehrstoffe sind ihm nicht Kulturgüter, die auf das nachfolgende Geschlecht vererben müssen, sie sind ihm nur die verschiedenen Richtungen, in denen sich das menschliche Interesse bethätigt. Er fordert in didaktischer Hinsicht einen den Gesetzen der Psychologie entsprechenden Lehrgang, sowie ein eben solches Lehrverfahren. Endlich erstrebt er eine innige Verschmelzung des Wissens in der Seele des Kindes.

Von wem sind die Probleme der gegenwärtigen Pädagogik zuerst ausgesprochen worden?

Diese Frage hat in dem bisher Gesagten schon mehrfach berührt werden müssen. Es ist oben angedeutet worden, wie vor allen Dingen die Aufklärungszeit einen wesentlichen Anteil zu diesen Gedanken beigetragen hat. Die Gedanken dieser Zeit

finden ihre Krystallisationspunkte in Pestalozzi. Er hat auch einen weitreichenden Einflufs auf Herbart ausgeübt. Herbart besuchte Pestalozzi selbst zweimal. Er traf 1798 mit ihm in Zürich zusammen, das zweite mal wohnte Herbart seinem Unterrichte in Burgdorf bei. Im späteren Leben standen sie miteinander in Briefwechsel. Herbart knüpfte in seinen Schriften mehrfach an Pestalozzi an. So schrieb er eine Beurteilung und Empfehlung über Pestalozzis Schrift: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, sodann Pestalozzis ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt, und in Bremen hielt er eine Vorlesung: »Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode«. In diesen Schriften spricht er selbst klar aus, was ihn mit Pestalozzi verbindet. So sagt er in der Bremer Vorlesung: »Das Wesen und der Vorzug der Pestalozzischen Unterrichtsmethode liegen hier nicht in den bisher von Pestalozzi dargebotenen Lehrmitteln und Lerngebieten, sondern darin, dafs sie kühner und aufrichtiger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte hellangeschaute Erfahrung darin zu konstruieren, nicht zu thun als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, dafs er eine bekommt«. In der Beurteilung von »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« heifst es: »Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige und wahre Würze des Unterrichts. Und eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäfsigkeit der Reihenfolge war mir das grofse Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterrichte eine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden mufs, richtig aufzufinden, das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben«.

Mit seinem Erziehungsziel betrat Pestalozzi die Bahn, die vor ihm bereits Rousseau der Pädagogik gewiesen hatte. Dieser schreibt: »Wenn Emil aus meinen Händen hervorgeht, so wird er weder Ratsperson, noch Soldat, noch Priester sein, er wird zuerst Mensch sein«. »Leben ist die Kunst, die ich ihm beibringen will. Leben d. h. nicht Atemholen, d. h. handeln, es heifst unsere Sorgen, unseren Sinn, unser Vermögen, alle Teile unseres Selbst gebrauchen«. Pestalozzi schreibt Ähnliches: »Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch,

dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, die seine äufsere Höhe entschuldigt«. »Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kräfte und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese mufs immer dem allgemeinen Zwecke der Menschenbildung untergeordnet sein«. In der eignen Ausbildung und Vollkommnung liegt das höchste Glück des Menschen beschlossen, aber auch seine höchste Pflicht. Durch dieses Erziehungsziel ist Pestalozzi verknüpft mit seiner ganzen Zeit. »Er hatte die Ideen der Bildung, die Erziehung zum Menschentum, in der alle Fäden zusammenlaufen, in sich aufgenommen und suchte danach das Erziehungswesen zu beeinflussen«. »Die selbstschöpferisch, selbstgesetzgebende Kunst des Bewufstseins, das sich bildet, in dem es nach seinen Gesetzen die Objektwelten der Wissenschaft, der Sittlichkeit, der Kraft sich gestaltet, das wurde erkannt als der reine ursprüngliche Sinn der Menschenbildung«. (Natorp). Um an der Erreichung dieses Zieles arbeiten zu können, ist für den Lehrer Kenntnis und Verständnis der menschlichen Natur notwendig. »Es ist keine wahre Kunst der Erziehung, es ist keine wahre Bildungskunst zur Menschlichkeit ohne Verehrung der göttlichen Ordnung, der Bildungsgesetze, die in der Menschennatur selbst liegen, denkbar und möglich«. »Die Erziehungskunst«, schreibt Pestalozzi, »muls wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden mufs«. »Der ganze Umfang der Kunstmittel in der naturgemäfsen Entfaltung der Kräfte und Anlagen unseres Geschlechtes setzt, wo nicht eine deutliche Erkenntnis, so doch gewifs ein belebtes, inneres Gefühl von dem Gange, dem die Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Kräfte selbst geht, voraus. Der Gang ruht auf ewigen, unabänderlichen Gesetzen, die im Wesen jeder einzelnen menschlichen Kraft selbst liegen und in jeder derselben mit einem auauslöschlichen Triebe zu ihrer Entfaltung verbunden sind«. So ahnt Pestalozzi, dafs man den Menschen nicht nach einer Schablone bearbeiten könne, die man sich willkürlich gemacht hat. Man müsse ihn vielmehr wachsen lassen wie den Baum im Garten. Der Mensch wächst durch die Kraft seiner Selbst. Die Erziehung hat nach seiner Meinung nur die Aufgabe, die schädlichen

Einflüsse abzuwehren und für eine gesunde leibliche und geistige Nahrung zu sorgen. »Göttlich und ewig ist an sich selbst im Menschen das Gesetz des Wachstums. Die Erziehung ist die Kunst des Gärtners, unter dessen Sorge tausend Blumen blühen und wachsen. Siehe, er thut nichts zum Wesen ihres Wachstums und ihres Blühens. Das Wesen ihres Wachstums und ihres Blühens liegt in ihnen selber. Er pflanzt und wässert, und Gott giebt das Gedeihen«. »Die Erziehung ist wesentlich als eine dem inneren Entwicklungstriebe der menschlichen Kräfte beiwohnende Mitwirkung anzusehen«. Wodurch kann nun der Erzieher auf das Wachstum der menschlichen Kräfte einwirken? Dreierlei Kräfte kennt Pestalozzi: Kräfte des Kopfes, des Herzens und der Hand, Denken, Fühlen, Wollen. »Jede dieser einzelnen Kräfte ist nur durch das einfache Mittel ihres Gebrauches zu entfalten. Der Mensch entfaltet das Fundament seines sittlichen Lebens, die Liebe und den Glauben, nur durch die Thatsache der Liebe und des Glaubens selber naturgemäfs. Hinwieder der Mensch entfaltet das Fundament seiner Geisteskräfte, seines Denkens, nur durch die Thatsache des Denkens selbst naturgemäfs. Und ebenso entfaltet er die äufseren Fundamente seiner Kunst und Berufskräfte, seine Sinne, Organe und Glieder nur durch die Thatsache ihres Gebrauches naturgemäfs«. Alle Bildungsmittel sollen deshalb Anwendungsmittel, »d. h. von solcher Art sein, dafs sie zur Entfaltung der geistigen Kräfte durch ihre Anwendung, ihren Gebrauch Veranlassung geben«. Selbstverständlich ist dabei nicht gleich, in welcher Reihenfolge die Bildungsmittel angewandt werden. Sie sind vielmehr in eine psychologische Reihenfolge zu bringen, d. h. in eine solche, die »mit der ihr entsprechenden psychischen Reihe in steter Harmonie steht«. »In meinen späteren Jahren habe ich die elementarisch gesonderten Entfaltungsmittel der einzelnen Kräfte und Anlagen unseres Geschlechts mit dem organischen Gange, durch die die Natur diese Anlage selbst entfaltet, in psychologischer Reihenfolge zu ordnen und darzulegen gesucht«. »In jedem Falle und in jeder Art, in der die Erziehung mit diesen Gesetzen in Widerspruch kommt, ist sie unnatürlich und naturwidrig«. »Suche in jeder Kunst eine Stufenfolge der Erkenntnis zu reihen, in welcher jeder neue Begriff nur ein kleiner, fast unmerklicher Zusatz zu tief eingeprägten und dir selbst unvergefslich gemachten früheren

Erkenntnissen ist«. In diesem letzten Werke Pestalozzis liegt sein Prinzip des lückenlosen Fortschrittes ausgesprochen. Um aber einen solchen lückenlosen Gang aufzustellen, war es zuerst nötig, die Elemente der Kenntnisse aufzusuchen, mit denen alle Bildungsarbeit beginnen müsse. Den Voraussetzungen entsprechend, suchte er zu erforschen, wie das Kind ohne Einflufs anderer, aus sich selbst seine Kenntnisse erwirbt. Ganz richtig fand er: »Die Bildung der Denkkraft geht von dem Eindrucke aus, den die Anschauung der Gegenstände auf uns macht«. Wie kommt aber nun das Kind über einen Gegenstand, der ihm vor die Augen gebracht wird, zur Klarheit? Pestalozzi antwortet: Es richtet sein Augenmerk darauf, wieviel Gegenstände ihm vor Augen stehen, 2. wie sie aussehen, was ihre Form sei und 3. wie sie heifsen, wie es sich einen jeden durch ein Wort vergegenwärtigen könne. So fragt nach seiner Meinung der Mensch nach Zahl, Form und Namen eines Dinges. Damit glaubte Pestalozzi die Elementarpunkte der Erziehung gefunden zu haben. Auf diese drei Sachen sollte aller Unterricht zuerst sein Augenmerk richten. Jeder Gegenstand soll zuerst nach diesen drei Punkten besprochen werden. Durch Kenntnis dieser drei Sachen wird die gewonnene Anschauung zur bestimmten. Eine klare Erkenntnis entsteht sodann durch allmähliche Erkenntnis aller übrigen Eigenschaften, eine deutliche Erkenntnis endlich dadurch, dafs dieselbe mit dem ganzen Kreise des übrigen Wissens in Verbindung gebracht wird. Aus diesen Elementarmitteln, von welchen alle Erkenntnis ausgeht, leitete Pestalozzi alle Unterrichtsfächer ab. Diesen drei Punkten entsprechen nach seiner Meinung drei Grundkräfte des Menschen, die Schallkraft, aus der die Sprachfähigkeit entspringt, die unbestimmte, blofs sinnliche Vorstellungskraft, aus welcher das Bewufstsein aller Formen hervorgeht, und die bestimmte, nicht blofs mehr sinnliche Vorstellungskraft, aus welcher das Bewufstsein der Einheit und mit ihr die Zählungs- und Rechnungsfähigkeit hergeleitet wird. Der Schall erfordert als spezielle Unterrichtsmittel Ton-, Wort- und Sprachlehre. Mefskunst, Zeichenkunst und Schreibkunst sind die Geschöpfe der Form. Die Zahl ist die Grundlage der Rechenkunst. Von der Religion verlangte Pestalozzi, dafs sie im Kinde von der Mutter geweckt werde und aus dem Verhältnis des Kindes zur Mutter und zum Vater abgeleitet werden solle. »Das sah ich bald, die

Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankens und der Fertigkeit des Gehorsamens müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muſs Menschen lieben, ich muſs Menschen trauen, ich muſs Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen. Denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie kann der seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht«.

Diese kurze Darstellung der Pädagogik Pestalozzis hat gezeigt, wie auch bei Pestalozzi neben der Wahrheit der Irrtum, neben Wertvollem und Bleibendem vergängliches Stückwerk steht. Er hat nicht vermocht, die geforderte, psychologische Grundlage zu schaffen. Ebensowenig ist er zu einer befriedigenden Reihenfolge in den einzelnen Unterrichtsfächern gekommen. Dazu mangelte ihm selbst die wissenschaftliche Schulung. Er wuſste nicht einmal die einzelnen Fächer entsprechend zu würdigen. So fehlen in seinem Lehrplan fast gänzlich die Realien. Geographie und Geschichte urteilt, er »sind im Umfange ihrer wahrhaft bildenden und wirklich wissenschaftlicher Bedeutung weder als ein Volks- noch als ein Kinderstudium anzuerkennen.« Durch sein Prinzip des lückenlosen Fortschrittes übersah er vollständig die Bedürfnisse der kindlichen Seele. Er wollte jedes Moment des einzelnen Unterrichtsfaches nach allen denkbar möglichen Richtungen erschöpfend behandeln, ehe er zu einem neuen fortschritt. Die Selbstthätigkeit der Kinder weiſs er nicht anders anzuregen, als durch fortwährendes Wiederholen des Vorgesprochenen. So muſs er auf ein eigenes Mitarbeiten der Schüler verzichten. So sehr er in der Theorie die Übung der geistigen Kräfte durch Anwendung forderte, so wenig verstand er in seinem Unterrichte dieselben wirklich zu benutzen. In der Theorie verlangte er wirkliche Assimilation der Unterrichtstoffe, in der Praxis weiſs er sie nicht durchzuführen. Wenn er Zahl, Form und Sprache als Elementarmittel der Bildung bezeichnet, so zeigt er damit, daſs ihm ein tieferer Einblick in die Entstehungsweise menschlicher Erkenntnis fehlt. Trotz alledem ist aber Pestalozzi der Mann, auf dessen Schultern die neuere Pädagogik ruht. Er gleicht nach einem Wort Raumers dem genialen Baumeister, der einen genialen Plan entwirft, selbst aber nicht die Kraft besitzt, den Bau nach diesem Plane auszuführen. Er hat der Päda-

gogik des gesamten 19. Jahrhunderts die Bahnen gewiesen, und nicht diesem allein, sondern er hat ewige Wahrheiten ausgesprochen, die die Grundlagen aller Pädagogik bleiben werden. Er hat das wahre Wesen aller Erziehung erkannt, wenn er ausführt, dafs Erziehung nur in der Emporbildung menschlicher Kräfte zur Vollkommenheit bestehen könne, dafs daher alle Erziehung zu betrachten sei als Unterstützung der in der Natur selbst liegenden Entwicklungsgesetze, und dafs alle Erziehungsgesetze aus der Natur des menschlichen Wesens und seiner Entwicklung zu abstrahieren seien.

(Schlufs folgt).

Der Moralunterricht in der französischen Volksschule.

Von **Dr. Paul von Gizycki**, Stadtschulinspektor in Berlin.

(Schlufs statt Fortsetzung).

Das ethisch-religiöse System, auf welchem der Moralunterricht in der französischen Volksschule ruht, ist, wie wir aus den offiziellen Programmen ersehen haben, ein ausgesprochener Monotheismus. Es ist da ein Gott, den man als höchstes Wesen und erste Ursache, d. h. als den Schöpfer aller Dinge bezeichnet. Er ist der einzige Urquell der Sittlichkeit, denn die Richtschnur unseres Handelns, unser Gewissen und unser Verstand, ist sein Werk. Es liegt nur in der Logik der Sache selbst, wenn sich hieran das Postulat von der Unsterblickeit unserer Seele und von Lohn und Strafe nach dem Tode knüpft. Freilich treten uns diese Konsequenzen in den Moralbüchern nicht immer so deutlich und unumwunden entgegen, wie beispielsweise in dem *Cours de Morale* von Mabilleau, *(Cours supérieur.* Paris, Hachette et Cie.) wo es an einer Stelle heifst: »Begreifst du, dafs es im höchsten Grade ungerecht sein würde, wenn der Gute und der Böse im Tode gleich wären, und wenn die Mühsal von 50 Jahren der Selbstverleugnung und Tugend so in einem Augenblick verloren ginge?« Die Unsterblichkeit der Seele ist die einzige

Voraussetzung, unter welcher das Gute überhaupt möglich bleibt. »Wer an Tugend glaubt, an Ehrenhaftigkeit, an Gewissen und Verantwortlichkeit, der mufs an die Unsterblichkeit der Seele glauben.« Da die Seele ein so erhabenes Wesen ist, so kommt ihr auch das höchste Selbstbestimmungsrecht, der freie Wille zu. Der Mensch kann wollen, was er soll, wie auch immer die äusseren Umstände sich gestalten mögen.

Um es kurz zusammenzufassen, der französische Moralunterricht ruht auf monotheistischer Grundlage und setzt etwa die Kant'sche Metaphysik voraus. Freilich treten die Dogmen dieser Staatsmetaphysik im Unterricht der Volksschule weniger deutlich in den Vordergrund, da sie sich zum Teil weit über die Fassungskraft von dreizehnjährigen Kindern erheben. Eine viel wichtigere Rolle spielt in der französischen Volksschule das politische Glaubensbekenntnis. Auch hier herrscht ein einheitliches System, eine Art von Monotheismus, wenn man so sagen darf. Die grofse Gottheit, welche hier die Alleinherrschaft führt, heifst: *La Patrie*. Sie hat ihre Tempel — alle öffentlichen Gebäude, welche die Inschrift: »Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit« tragen, — ihre Symbole — *le drapeau tricolore,* — ihre heiligen Formeln und Glaubensartikel — die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, — ihre Wunder und Heiligengeschichten — die legendenhaften Erzählungen von den Leiden, Versuchungen und Heldenthaten schwacher Frauen und Kinder in den Feldzügen Frankreichs, besonders in dem letzten deutsch-französischen Kriege, — ihre Priester und Tempeldiener. Die Hingebung an das Vaterland, welche der heranwachsenden Generation in der französischen Volksschule gepredigt wird, hat manche charakteristischen Züge, welche dem Patriotismus anderer Nationen fehlen. Nirgends, selbst in Deutschland nicht, ist der Patriotismus so vorwiegend kriegerisch. Kaum in einem der kleinen Handbücher fehlen Szenen und Erinnerungen aus dem deutsch-französischen Kriege. Die Art, wie diese alten Wunden beständig wieder aufgerissen werden, läfst wenig Hoffnung auf eine baldige Heilung des verletzten Nationalstolzes. Elsafs und Lothringen werden als trauernde Bäuerinnen in der Landestracht der Provinzen dargestellt, und die Hoffnung auf Wiedergewinnung der verlorenen Landesteile wird in den Kindern auf jede Weise wach erhalten. Der letzte der 451 Paragraphen in dem vorher charakterisierten Büchlein

von Pierre Laloi lautet: »Die Zukunft der Republik ruht auf einem jeden von euch; wenn jeder seine Pflicht thut, wird sie stark sein, stark genug, um uns ein glückliches Leben zu sichern und uns einst unsere Brüder wiederzuschenken, welche wir verloren haben — unsere Brüder von Elsaſs und Lothringen.« Nicht der arbeitende Bürger, der den Wohlstand des Landes schafft, nicht der Forscher und Denker, der die Gesetze des Weltalls ergründet und die rohen Naturkräfte in das Joch des Menschen zwingt, repräsentiert das Vaterland, sondern der Soldat. Lieder von Paul Déroulède und anderen Dichtern seines Schlages finden sich auch in sonst vortrefflichen Büchern wie bei Jost und Braeunig, *Lectures practiques* (Paris, Hachette et Cie.). Interessant ist es, in wie geschickter Weise diese patriotischen Exkurse in den Text der Moralbücher eingeflochten werden. Man giebt keine trockene Abhandlung über den Krieg und seine Ursachen und Folgen sondern man beschreibt die letzte französische Unterrichtsstunde in einer Schule im Elsaſs: In der Schulstube haben sich der frühere Maire und andere Bewohner des Örtchens versammelt. Während sich die Kinder darüber wundern, steigt der Lehrer auf sein Katheder und spricht: »Meine Kinder, es ist heut das letzte Mal, daſs ich euch unterrichte. Von Berlin ist der Befehl gekommen, daſs in den Schulen von jetzt ab nur noch in deutscher Sprache unterrichtet werden soll. Morgen wird der neue Lehrer eintreten. Heute ist die letzte französische Lektion, seid daher aufmerksam.« Es läſst sich denken, daſs dieser Abschied von der Muttersprache einen tiefen Eindruck auf die Kinder machen muſs. Am Schlusse des Unterrichts schreibt der Lehrer zum letztenmal die geheiligte Formel: »Vive la France!« an die Tafel, während drauſsen die Sieger mit Bajonetten und Pickelhauben unter Trommelwirbeln von einer Felddienstübung in ihre Quartiere einrücken. — Ein kleines Mädchen hilft der Mama am Donnerstag (dem schulfreien Wochentage) zu Hause aufräumen und findet in einer Schublade ein Schächtelchen mit einem Stück harten, schwarzen Brotes. Das Kind fragt die Mama, was das bedeutet. Das ist Brot aus der Zeit der Belagerung von Paris, welche die Mama mit durchgemacht hat, und über welche sie manches ernste Wort zu sagen weiſs.

Wir Deutschen haben wenig Ursache, an dieser Art der

Pflege des Patriotismus bei unsern westlichen Nachbaren Geschmack zu finden, aber vielleicht ist das zutreffend, was mir ein verständiger französischer Schulmann angedeutet hat: dieser Chauvinismus herrscht mehr in den Schulbüchern, deren Autoren und Verleger in dem Bekenntnis ihres Patriotismus hintereinander nicht zurückstehen wollen, als in den Köpfen und Herzen der Lehrer. Der französische Patriotismus ist, soweit er sich auf die innere Politik des Landes bezieht, durchaus republikanisch. Der gegenwärtige Zustand, in welchem nunmehr Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zur Thatsache geworden sind, erhält einen wirksamen, dunklen Hintergrund durch die Zustände vor der grofsen Revolution. Wir sehen auf der linken Seite des Schulbuchs das Heimatsdorf zur Zeit der Königsherrschaft abgebildet, auf der rechten, wie es heute aussieht. Das sind Kontraste, die sich durch das Auge des Kindes seinem Gedächtnis tief einprägen müssen: links verfallene Hütten, mit Stroh gedeckt, vor denen einige halb verhungerte Bettler in Lumpen herumlungern, im Hintergrunde die stolze Fronfeste des Edelmanns mit ihren massiven Türmen und breiten Wallgräben — rechts eine von freundlichen Villen und Gärten eingefafste, wohlgepflasterte Dorfstrafse, auf welcher gut gekleidete Bauern in hübschen zweirädrigen Wagen die Produkte ihrer Landwirtschaft zur Stadt kutschieren. Wo früher die Zwingburg des Barons gestanden hat, da flattert jetzt das dreifarbige Banner über einem sauberen zweistöckigen Hause, das die Devise »Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit« trägt, der Mairie; daneben sieht man aus der Thür eines anderen ebenso hübschen Hauses mit derselben Inschrift fröhliche Schwärme von Knaben und Mädchen mit Schulmappen und Büchern hervorstürmen; über dieser Thür steht: »*École primaire*«.

Aber auch die trüben Erfahrungen, welche in diesem Jahrhundert der französische Republikanismus gemacht hat, bleiben nicht ohne Einflufs auf den Unterricht in der Volksschule. Ein Monarch ist nicht blofs eine gänzlich entbehrliche sondern auch äufserst kostspielige Einrichtung. Was ein Kaiser kostet, bringt Paul Bert in seinem sehr bekannten und weit verbreiteten Büchlein *(l'instruction civique)* den Kindern recht anschaulich zum Bewufstsein. Der Lehrer sagt in einem Abschnitte des Buches zu den Kindern: »So ein König oder Kaiser ist eine schrecklich

teure Geschichte. Man mufs ihm ungefähr dreifsig Millionen jährlich als Gehalt zahlen. Wifst ihr, was das heifst? Seht her, ich fühle meinen Puls, wie es die Ärzte thun: Eins . . . zwei . . . drei . . . sechzig Schläge in der Minute. Wenn nun bei jedem meiner Pulsschläge ein Frankstück vor mir auf den Boden fiele, so würde das heute Abend gewifs ein ganz hübscher Haufen sein. Gut, merkt euch das. Wir haben heute den 19. Oktober; wenn nun bei jedem meiner Pulsschläge fortwährend ein Frankstück vor mir niederfiele, so würden das am nächsten 19. Oktober einunddreifsig und eine halbe Million sein, etwa das Jahrgehalt eines Kaisers.«

Es ist nicht uninteressant zu sehen, wie sich die von den geistlichen Orden herausgegebenen Schulbücher den republikanischen Idealen gegenüber verhalten. Sich offen gegen die Republik auszusprechen, ist ihnen bei Verbannung aus den Schulen nicht erlaubt, aber sie vermeiden alles, was Begeisterung für die republikanischen Ideale erwecken könnte. Mit kühlster Objektivität werden die Synonyme *Patrie, Nation, l'État* erörtert. Auf den Gewissenszwang, welchen die grofse Revolution den gläubigen Katholiken auferlegt hat, wird gelegentlich hingewiesen, schliefslich heifst es nach Aufzählung der verschiedenen Regierungsformen: »Alle diese Gegenden unter den verschiedenen Verfassungen haben Perioden des Wohlstandes und selbst des Ruhmes erlebt, woraus genügend hervorgeht, dafs keine Regierungsform das Privilegium besitzt, die Völker glücklich zu machen. Die beste Regierung ist diejenige, welche nach Zeit und Verhältnissen am besten für die Nation pafst.« *(Enseignement civique etc. par les frères des écoles chrétiennes. Ouvrage autorisé pour les écoles publiques par la circulaire ministérielle du 17 Novembre 1883.)*

Es ist selbstverständlich, dafs der Unterricht in der Bürgerkunde, welcher meist mit dem Moralunterricht verschmolzen wird, den Kindern eine reiche Fülle von positiven Kenntnissen über die Verfassung und Verwaltung ihres Landes übermittelt. Kein Ressort wird übergangen, sodafs die Schüler alle Staats- und Kommunalbeamten vom Feldhüter und Gendarm bis zum Präsidenten der Republik mit ihren Obliegenheiten und Funktionen genau kennen lernen. Besonders wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf die reichen Gelegenheiten und vielfachen Anstalten

gelenkt, welche nach Absolvierung der Schulpflicht der wissenschaftlichen und technischen Fortbildung dienen.

Eine eigentümliche Stellung zwischen Moral und Politik nehmen die wirtschaftlichen Fragen ein. Nirgends in der Welt ist man wohl mehr darauf bedacht, zu sparen und ein kleines Vermögen zu sammeln, als in Frankreich. Rentier zu werden ist das Ideal jedes fleifsigen Franzosen. Diesem Ziele dienen viele Einrichtungen, die schon den Schulkindern zu gute kommen, wie die Schulsparkassen, die Postsparkassen und die *Mutualités scolaires* (Kassen, welche ihre Mitglieder in Krankheitsfällen unterstützen und ihnen Altersrenten vom 55. Jahre an gewähren), ihm dienen auch die Belehrungen und Vorbilder im Moralunterricht. Die fortwährend wiederholte Ermahnung, an die Zukunft zu denken, zu sparen, die Warnungen vor unnützen Ausgaben, kostspieligen Vergnügungen und Lastern beherrschen nicht blofs die Handbücher der Moral sondern auch die Aufgaben im Rechenhefte. Schwerlich wird man anderswo so viel ethische Stoffe in diesem Unterrichtsfache verwendet sehen wie in Frankreich. Da lehrt man die Kinder, sich klar machen, was das heifst, täglich 10 Sous für Wein oder Branntwein ausgeben oder einige Pfeifen Tabak rauchen, man berechnet, wie grofs die Rente sein würde, welche man im 55. Jahre erhielte, wenn man solche kleinen Beträge, die man für unnötige oder schädliche Genüsse auszugeben pflegt, zur Sparkasse trüge. Freilich erhebt sich der Gedankenflug dabei selten über folgenden Ideenkreis: Wenn du dein ganzes Leben arbeitest und sparst und nun wirklich Rentier geworden bist, so werden sich deine Kinder auf eine höhere Stufe der Bildung und Gesellschaft erheben können. Dafs Geld und Gut auch eine Waffe im Kampfe für Wahrheit und Recht sein können, dafs sie Mufse und Mittel schaffen, um Werke der Nächstenliebe, der Kunst und Wissenschaft hervorzubringen, sollte häufiger betont werden.

Dieser Spartrieb des französischen Volkes führt leicht zu einer Überschätzung der Bedeutung des Gelderwerbes, der auch in den Moralbüchern hie und da zu Tage tritt. Während auf allen anderen Gebieten der kategorische Imperativ und die weitgehendste Selbstlosigkeit theoretisch die unumschränkte Herrschaft führen, müssen sie auf dem Gebiete des Gelderwerbes ihr

Reich mit den Motiven des gröbsten Egoismus teilen. So heifst es in einem der auswendig zu lernenden Sprüche des Büchleins von Laloi: »Der Mensch arbeitet, um sich zu bereichern. Wenn er diese Hoffnung nicht hätte, so würde die Arbeit stille stehen, und Frankreich in Verfall geraten« usw. Was würde man in Frankreich wohl dazu sagen, wenn in einem Moralhandbuch der Satz stände: »Der Soldat kämpft für sein Vaterland und seine Mitbürger, um sich zu bereichern; wenn er diese Hoffnung nicht hätte, würde er beim ersten Kanonenschufs ausreifsen und Frankreich in Verfall geraten?« Und doch ist es noch nicht lange her, dafs dieser Spruch eine ebenso unbezweifelte Wahrheit darstellte wie heute für Laloi sein Dogma über die Arbeit. Die frommen Landsknechte fochten nur, wenn sie bezahlt wurden.

Wie der Erwerb von Vermögen als Motiv zur Arbeit überschätzt wird, so wird wohl auch der Reichtum selbst überschätzt. Es wird freilich nicht in dürren Worten ausgesprochen, dafs der reiche Mann im allgemeinen der bessere sei, aber es ist dieser Gedanke doch nicht selten zwischen den Zeilen zu lesen. Wie sollte es auch anders sein. In einem Lande, wo Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit endlich zur Thatsache geworden sind, müfste von Rechts wegen jeder fleifsige, ordentliche Mensch zu einem gewissen Wohlstande gelangen. Wenn ihm das nicht gelingt, so wird es wohl in irgend einer Weise an ihm selbst liegen. Der anständige Mensch giebt seinem heruntergekommenen Bruder natürlich Almosen und sucht ihn durch Belehrungen auf den rechten Pfad zurückzuführen. Ob er aber von diesem Gesichtspunkt aus das richtige Verständnis für die Lage seines Bruders findet, das dürfte zu bezweifeln sein. Während uns der Reichtum in den Moralbüchern fast ausschliefslich als die Frucht eigener redlicher Arbeit geschildert wird, tritt uns nirgends, so weit ich es beurteilen kann, der auch dem kindlichen Verständnis leicht zugängliche Gedanke entgegen: Wenn du, mein kleiner Freund, so einen Strolch von Strafsenjungen, so einen verwahrlosten Bengel siehst, der unsauber, roh und gemein ist, der Zoten redet, Schnaps trinkt und wohl gar silberne Löffel stiehlt — so sei nicht voreilig in der Verdammung seines Charaksers, erhebe dich nicht in eitler Selbstgefälligkeit, wenn du ihm ein Almosen reichst, sondern denke gefälligst daran, was aus dir geworden wäre, wenn du seine Eltern, seine Häus-

lichkeit, seine Pflege, Erziehung und Aufsicht gehabt hättest. Diese Auffassung der socialen Verhältnisse ist mir in französischen Moralbüchern nicht begegnet, sie ist auch an sich unwahrscheinlich und unlogisch in einem Moralsystem, welches die Willensfreiheit und die Allgegenwart des kategorischen Imperativs in allen Menschenherzen annimmt. Jener Sohn von Säufern und Dieben, der in Unrat und Laster aufwuchs, hatte nach dieser Theorie denselben göttlichen Funken des Pflichtgefühls in seinem Busen, er wufste somit stets, was Recht ist, und konnte auch vermöge seines freien Willens in jedem Falle recht handeln. Wenn er es nicht that, so trifft ihn allein die moralische Verantwortung und Schuld. Die Erzählung vom reichen Mann und dem armen Lazarus findet sich unter dem Titel »*Le mauvais riche*«, etwas umgearbeitet, charakteristischer Weise in einem Moralbuche mit unverkennbar katholischer Tendenz.

Wenn man somit dem theoretischen Unterbau, den metaphysischen, politischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen des französischen Moralunterrichts keineswegs immer wird zustimmen können, so bietet er doch im Einzelnen eine solche Fülle nützlicher Belehrung und praktischer Anregung zum Guten, dafs man denselben als einen nicht zu unterschätzenden Faktor in der sittlichen Erziehung des Volkes anerkennen mufs.

Der Gesundheitspflege ist eine Fülle der zweckmäfsigsten Betrachtungen gewidmet. Erzählungen, Gedichte und Abhandlungen predigen den Nutzen der frischen Luft, der physischen Arbeit und der Gymnastik. Die Reinlichkeit, die Pflege der Zähne, Mäfsigkeit im Essen und Trinken, zweckmäfsige Lebensweise und Ernährung sind Themen für Abschriften, Diktate und Aufsätze. Auch hier leisten die Illustrationen in den Moralbüchern vortreffliche Dienste. Der kleine Fresser wird den Kindern als abschreckendes Beispiel vor Augen geführt, wie er sein Leibgericht, Saubohnen mit Speck, gierig hinunterschlingt, dafs ihm die Brühe aus dem Munde läuft, und wie er dann, durch Überladung des Magens schwer erkrankt, im Bette liegen mufs. Der Unvorsichtige, der mit Feuer spielt, zündet das Bett des kleinen Brüderchens an oder setzt das Vaterhaus in Flammen. Die grofse Schwester unterweist in einem reizenden kleinen Büchlein von Sion (*l'enfant bien élevé*, Paris, Delaplane) den kleinen Bruder in allen Pflichten eines wohlerzogenen artigen Kindes. Selbstbe-

herrschung und gute Manieren bei Tische bilden das Thema anderer Erzählungen und Bilder. Wir sehen den kleinen Bösewicht hinausführen, der mit gierigen Augen die Verteilung des Kirschkuchens verfolgt hat und ein Wehegeheul ausstöfst, als er findet, dafs sein Schwesterchen ein gröfseres Stück bekommen hat als er selbst. Der kleine Zornige, der mit den Füfsen strampelt und sogar seine Mama schlägt, bereut unter heifsen Thränen seine Unthat. Andere Erzählungen führen uns Scenen aus dem Schulleben vor. Die Schimpflichkeit des Angebertums wird in vielen Beispielen weit über das Mafs hinaus gebrandmarkt, das in unseren Schulen gebilligt werden würde. Der gute Schüler nimmt, ohne den Lehrer aufzuklären, freiwillig die Strafe des schlechten auf sich, obgleich es nur eines Wortes bedürfte, um den wirklich Schuldigen zu entlarven.

Die Toleranz gegen Andersgläubige wird durch die hübsche Parabel Franklins gepredigt. »Abraham safs eines Abends vor seinem Zelte, da kam ein Greis und bat, da er alt und müde von der Reise war, um ein Nachtlager. Abraham nahm ihn auf und bewirtete ihn; da er aber bemerkte, dafs der Fremde Gott nicht durch ein Dankgebet ehrte, fragte er ihn, warum er das unterlasse. Der Fremde erwiderte: »Ich habe zu Hause einen anderen Gott, der sorgt für alles, dessen ich bedarf«. Da ergrimmte Abraham, ergriff einen Stock, schlug den Fremden und trieb ihn aus seinem Zelte in die Wüste. Um Mitternacht aber trat Gott der Herr zu Abraham und sprach: »Abraham, wo ist der Fremde?« Abraham antwortete: »Herr, er wollte Dich nicht anbeten, darum habe ich ihn in die Wüste hinausgejagt«. Und Gott der Herr sprach: »Habe ich ihn nicht hundert und achtundneunzig Jahre lang ertragen, habe ich ihn nicht ernährt und bekleidet, obgleich er sich gegen mich auflehnte? Und du, der du doch auch nur ein armer Sünder bist, willst nicht eine Nacht mit ihm Geduld haben«!« (Devinat, *livre de lecture et de morale. Cours moyen.* Paris, Larousse).

Der Wert der Lektüre wird in einem hübschen Abschnitt »*La clef du trésor*« in wirksamer Weise eingeschärft. Die Lehrerin versammelt die aus der Schule abgehenden Mädchen zum letztenmal im Schulzimmer und fragt sie: »Warum habt ihr eigentlich in der Schule lesen gelernt?« Alle gucken verdutzt bald die Lehrerin bald die Decke des Zimmers an. Da keine antwortet, fährt die

Lehrerin fort: »Nun, da ihr's nicht wifst, will ich es euch sagen: Damit ihr leset!« Die Mädchen lachen über diese einfache Antwort, und die Lehrerin erklärt ihnen nun, dafs sie in der Kunst zu lesen, den Schlüssel zu den herrlichsten Schätzen der Welt besitzen, und man schreitet sogleich zur Gründung einer kleinen Bibliothek. (*Mme. Marie Robert Halt, Suzette.* Paris, Delaplane.)

Das Lob fleifsiger, intelligenter und geschickter Arbeit bildet in allen Moralbüchern ein ständiges Thema. Auch hier kommt die Poesie mit schönen Gedichten den theoretischen Darlegungen und Erzählungen zu Hilfe. Besonders wird der Preis der Landarbeit gesungen, während nicht selten vor der Auswanderung in die grofsen Centren der Industrie gewarnt wird. Der reiche Boden Frankreichs vermag bei sachverständiger Bearbeitung, intelligenter und sparsamer Wirtschaft sehr wohl den Wettbewerb mit dem Auslande zu bestehen, und dann stehen ja fleifsigen Händen auch noch die Kolonien, besonders das herrliche weite Algerien offen.

Aber auch jedes andere Handwerk hat für tüchtige Männer einen goldenen Boden. Talent und Thatkraft schaffen sich durch Fleifs und Beharrlichkeit, durch neue Verbesserungen und Erfindungen den Weg zu Ruhm und Reichtum. Freilich ist auch in Frankreich das Schicksal der Erfinder und Entdecker vielfach nichts anderes als ein Martyrium gewesen. Das Los ihres Palissy, Papin und Thimonier (des Erfinders der ersten Nähmaschine), kann junge Leute nicht zur Nachfolge reizen; uns begegnen daher als Beispiele auch vielfach *selfmade men* aus England und Amerika.

Eine ganz eigene Bedeutung für Frankreich hat der Kampf gegen den Alkohol gewonnen. Frankreich ist das einzige Land in Europa, dessen Alkoholkonsum in erschreckendem Mafse zunimmt, und welches den Alkohol in der abscheulichsten und verderblichsten Form von Absinth geniefst. In keinem der Moralbücher fehlen ergreifende Schilderungen von dem Verderben, welches der Schnaps über den Säufer und seine Familie bringt, doch giebt es auch Lesebücher, welche der Bekämpfung dieses Giftes ausschliefslich gewidmet sind. Ein vortreffliches Buch dieser Art ist die *Histoire d'une bouteille* von dem Pariser Schulinspektor Baudrillard, welches zur Lektüre auf der Mittel- und Oberstufe der Volksschule bestimmt ist. Die Flasche, welche

uns ihre Erlebnisse erzählt, wird von ihrem Schicksal aus der Destillation zu Bauern aufs Land, in die grofsstädtische Schnapskneipe, in das elegante Café der Boulevards, in die gutsituierte Bürgerfamilie und endlich zu Schiffersleuten nach der Normandie verschlagen. Überall verbreitet sie Laster, Krankheit und Elend. Wir sehen furchtbare Szenen an unserem Auge vorüberziehen wie jene, wo der halbwüchsige Junge sich für gestohlenes Geld in der Kneipe an Absinth betrinkt und von seinem vertierten ebenfalls betrunkenen Vater, mit dem er zusammentrifft, in unmenschlicher Weise geschlagen wird, bis er endlich aus der Betäubung erwacht und dem Vater entgegenschreit: »Ich bin fünfzehn Jahr alt, ich kann es machen wie die Erwachsenen, wie du!« Wir treten an das Krankenbett des respektabeln Gewohnheitssäufers, der niemals betrunken ist, obgleich er täglich einige Flaschen guten Wein und dazwischen noch verschiedene feine Liköre trinkt, und in die Zelle des Tobsüchtigen, der am Delirium tremens zu Grunde geht. Den Text illustrieren passende Bilder, welche den Lebenslauf des Säufers darstellen, und wichtige hygienische und statistische Exkurse, welche ziffernmässig die schrecklichen Wirkungen des Alkoholgenusses auf das Volksvermögen, auf Gesundheit und Lebensdauer des Trinkers und die leibliche und geistige Entwicklung seiner Nachkommenschaft nachweisen.

Eine besondere Anerkennung verdienen manche der bereits oben erwähnten Lesebücher *(livres de lecture courante)*. Sie flechten in die Lebensgeschichte ihrer Helden und Heldinnen eine solche Fülle nützlicher Belehrung und ethischer Anregung ein, dafs sie zu den besten Erzeugnissen der Jugendlitteratur der modernen Völker gerechnet werden müssen. Solche Schriften sind die drei Werke der Madame Halt: *L'enfance de Suzette, Suzette* und *Le Ménage de madame Sylvain.* (Paris, Delaplane), *Yvan Gall, le pupille de la marine,* von Compayré (Paris, Delaplane), *Le tour de la France, Les enfants de Marcel* und besonders *Francinet* von Bruno (Paris, Belin frères). Um dem Leser einen Begriff von der Art dieser Bücher zu geben, will ich versuchen, den Inhalt der Trilogie der Madame Halt über Suzette (denn Mme. Sylvain ist Suzette als Gattin und Mutter) kurz zu skizzieren.

Suzette ist die Tochter eines kleinen Besitzers auf dem Lande, dem die Gattin gestorben ist. Das Kind fafst, angeregt durch

ihre Lehrerin, den heroischen Entschlufs, dem verwittweten Vater und der verwilderten Häuslichkeit die Hausfrau zu ersetzen. Die Erzählungen führen uns dieses Mädchen in seinen Schicksalen bis zu seiner Verheiratung und der Erziehung eigener Kinder vor. Es ist der Weg durch Fleifs, Selbstbeherrschung und Hingebung zu häuslichem Glück und Wohlstand. In die zusammenhängende Darstellung der Begebenheiten, welche an sich anregend genug ist, um das Interesse des Lesers und noch das mehr der Leserin zu fesseln, werden in Form von Unterhaltungen zwanglos Exkurse über alles Wissenswerte aus den verschiedensten Gebieten der menschlichen Erkenntnis eingeflochten. Fragen der Hygiene und der Physiologie des Menschen, kulturgeschichtliche, technische, politische und wirtschaftliche Probleme werden in der zwanglosen Form der Plauderei am Kaminfeuer erörtert. Kurz nachdem Suzette die Schule verlassen und zu Hause die Leitung der Wirtschaft übernommen hat, sieht sie sich genötigt, für ihren Bruder ein Paar neue Stiefel und für sich ein Kleid zu kaufen. Sie fährt zum Jahrmarkt in die Departementshauptstadt, um diese Einkäufe zu besorgen, und wird hier infolge ihrer Schüchternheit und Unkenntnis arg übervorteilt. In dem Stiefelbazar mit dem »unzerreifsbaren Schuhwerk des ewigen Juden« ersteht sie ein Paar wenig dauerhafte Stiefel für den Bruder, sie selbst wird in einem anderen Laden von der Verkäuferin, die dem »kleinen Fräulein« klar macht, was heute von den Damen getragen wird, mit einem abscheulichen, halbbaumwollnen flaschengrünen Kleiderstoff angeführt. Dieser Mifserfolg giebt natürlich Anlafs zu einer Rücksprache mit der alten Lehrerin, welche dem kleinen Mädchen viele nützliche Winke über die Prüfung und den Einkauf von Kleiderstoffen giebt. — Ein alter Bauer aus der Nachbarschaft, le père Benoît, der am Kaminfeuer die guten alten Zeiten mit ihren geringen Bedürfnissen lobt, wird Anlafs zu einem kulturgeschichtlichen Diskurs, der dem Leser klar macht, dafs die fortschreitende menschliche Gesittung immer neue Bedürfnisse wachruft, um sie zu befriedigen. Suzette kommt auf den praktischen Gedanken, das Gemüse ihres Gartens, Kohl, Rüben und Spinat, in der Markthalle der nächsten Stadt selbst zu verkaufen. Wir sehen sie ihre Jahresabschlüsse machen und zu Neujahr das Haus mit Mistelzweigen schmücken, um nach altgallischer Sitte die Gäste zu bewirten. Wir reisen nach manchen

anderen Schicksalen mit ihr nach Paris, sehen uns die Ausstellung (von 1889) an, besuchen das *Magazin du Louvre,* essen mit ihr in der Küche einer *école professionelle* für 35 c. Mittag und durchwandern die Werkstätten aller weiblichen Industrien, überall Belehrung und Anregung schöpfend. Dafs die patriotische Seite des Moralunterrichts nicht fehlt, dafür ist natürlich gesorgt. Der Bruder Jacques, den man zu Hause in der Wirtschaft so notwendig braucht, mufs sich zur Aushebung stellen. Er hofft sich freilosen zu können, wird aber enttäuscht. In der Bestürzung über dieses Ereignis entschliefst sich der Vater auf die Einflüsterung einer Nachbarin, in dieser Sache die Hülfe des Abgeordneten seines Arrondissements anzurufen. Suzette begleitet den Vater auf dem schweren Gange. Der Abgeordnete verspricht, sich für die Angelegenheit zu verwenden, bemerkt aber, dafs ihm an demselben Morgen schon sechs solcher Anträge zugegangen seien, und dafs er im Jahre 3—400 ähnlicher Gesuche zu befördern habe; wenn sich alle befreien wollten, würde schliefslich niemand mehr seinem Vaterlande dienen. Natürlich leuchtet das den Bittstellern ein. Vater und Tochter werden anderen Sinnes, und der Herr Deputierte findet Gelegenheit, eine prächtige patriotische Ansprache an sie zu richten. Schliefslich findet sich auch der brave Jacques gern in sein Schicksal.

Ebenso wie der Patriotismus kommt auch der Kampf gegen den Alkohol zu seinem Rechte. Suzette's Bruder gerät in schlechte Gesellschaft, betrinkt sich und wird nach einer häfslichen Scene hoffentlich für immer bekehrt. Er sagt: »*Maintenant je le sais, boire de l'absinthe ou de l'eau-de-vie, c'est boire de la folie, du meurtre! c'est boire au moins sa mort morale!*« Schliefslich heiratet Suzette einen braven Arbeiter und schafft sich ein glückliches Familienleben und einen Musterhaushalt. Dem letzten der drei Bücher von Suzette: *Le ménage de Madame Sylvain* ist als Anhang eine hübsche Sammlung von praktischen Ratschlägen und Belehrungen aus allen Gebieten der Hauswirtschaft beigegeben, welche dieses Büchlein zu einem bleibenden Familienschatz für jede junge Hausfrau macht.

* * *

Der Moralunterricht in der französischen Volksschule begegnete in der ersten Zeit nicht unbedeutenden Schwierigkeiten. Die Eltern nahmen ihn mit Gleichgiltigkeit, wenn nicht mit

Mifstrauen auf, die Lehrer, welche zum grofsen Teil aus geistlichen Seminaren hervorgegangen waren, standen ihm ohne Verständnis, ja mit Widerwillen gegenüber, und die Geistlichkeit predigte in verschiedenen Gegenden wahre Kreuzzüge gegen die »atheistische Schule«. Die Regierung liefs sich durch diesen Widerstand nicht entmutigen. Sie schuf die fehlenden Seminare, welche den Volksschulen zweckmäfsig vorgebildete Lehrkräfte lieferten, und überwand allmählich durch die positiven Erziehungsresultate der Schule wenigstens teilweise die Gleichgiltigkeit der Eltern. Selbst die Geistlichkeit erkannte nach und nach, dafs sie trotz der Beschränkung ihres direkten Einflusses sehr wohl bestehen konnte. Ihr blieben die Privatschulen erhalten, und noch jetzt besuchen, abgesehen von den *écoles maternelles* von den 5,531,418 Schulkindern der *écoles primaires* in Frankreich und Algerien 1,619,612, also mehr als der vierte Teil solche Anstalten, welche von geistlichen Orden geleitet werden;[1]) ihr blieb der Einflufs auf die Kinder im Religionsunterricht an den schulfreien Tagen und im Gottesdienste, denen bisher nur ein ganz geringer Prozentsatz von Schulkindern durch die Eltern entzogen wird. Da die Geistlichkeit in so grofsem Umfange private *écoles primaires* leitet, so sah sie sich, um den Wettbewerb mit den Staatsschulen zu bestehen, genötigt, Verbesserungen in der Ausstattung ihrer Schulen und in der Methode des Unterrichts einzuführen. Die Abschlufsprüfungen für das *certificat d'études* boten dem Publikum Gelegenheit, die Leistungen der geistlichen und weltlichen Anstalten miteinander zu vergleichen, und so wählten die Prüfungskommissionen wohl nicht selten Aufgaben, welche besonders den Grad der sittlichen Reife der Kandidaten und Kandidatinnen recht deutlich erkennen liefsen. So stellte man einmal in Angoulême bei einer Prüfung der abgehenden Mädchen für den französischen Aufsatz folgendes Thema: »Du gehst mit einer Freundin auf dem Jahrmarkte spazieren. Du hast nicht einen Sou in der Tasche, denn Deine Eltern sind arm. Plötzlich findest Du ein Portemonnaie mit einem schönen

[1]) Es hat allerdings seit dem Schuljahre 1876/77 eine Verschiebung zu Gunsten der Laienschulen stattgefunden und zwar in der Weise, dafs die öffentlichen Kongreganistenschulen und die privaten Laienschulen zurückgegangen sind, wogegen sich die öffentlichen Laienschulen und die privaten Kongreganistenschulen vermehrt haben (*Statistique de l'enseignement primaire. Tom. VI. 1896/97. Paris. Imprimerie Nationale 1900.*)

Fünffrankstück. Gieb an, was Du damit thun wirst.« An der Prüfung nahmen 111 Schülerinnen teil, 81 aus Kongreganistenschulen, 30 aus Laienschulen. Von den letzteren waren sich 23 bewufst, dafs sie einen Diebstahl begehen würden, wenn sie das Geld behielten, die 7 anderen wollten sich Spielzeug oder Bonbons kaufen. Von den Schülerinnen der Kongreganistenschulen wufsten nur 30, dafs man gefundene Gegenstände dem Verlierer zurückerstatten mufs, die anderen 51 amüsierten sich in voller Gewissensruhe für das Geld auf dem Jahrmarkt, machten Einkäufe, fuhren Karussell usw. Ein kleines Mädchen wollte das Geld seinen Eltern geben, welche sich dafür mehrere gute Mahlzeiten bereiten würden, während es »derjenige, dem es gehörte, möglicherweise vergeudet haben würde, hätte man es ihm zurückgegeben«. (Lichtenberger. *L'éducation morale dans les écoles primaires. Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique.* Fasc. No. 28 S. 113.)

Über den französischen Moralunterricht als Ganzes und als Faktor der Volkserziehung zur Sittlichkeit läfst sich heute noch kein abschliefsendes Urteil fällen, abgesehen davon, dafs ein solcher Versuch auch über den Rahmen unseres Artikels hinausgehen würde. Zwar begegnen wir in den Berichten der Schulaufsichtsbeamten gelegentlich einer optimistischen Auffassung. So hören wir aus Foix, dafs die Schulkinder mehr als früher geneigt sind, einander beizustehen, und schon jetzt die ganze Bedeutung ihrer Zusammengehörigkeit begreifen, dafs sie nicht mehr wie früher ein barbarisches Vergnügen daran finden, Thiere zu quälen, dafs die Nester nicht mehr ausgenommen und die nützlichen Vögel weniger verfolgt werden, dafs die Haustiere eine menschlichere Behandlung erfahren und selbst die öffentlichen Anlagen, die Bäume, Denkmäler und Springbrunnen von der zunehmenden Gesittung der Jugend profitieren. Anderswo wird darauf hingewiesen, dafs der gänzliche Wegfall der Körperstrafen und der dadurch bedingte Zwang, sich an die höheren Gefühle der Kinder, an ihre Ehre und persönliche Würde zu wenden, ein besseres, herzlicheres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern hervorgerufen habe. Die Neigung zur Heuchelei und Lüge habe abgenommen, man sehe im Lehrer nicht mehr den »schwarzen Mann« und spiele ihm nicht mehr gemeine Streiche. (Lichtenberger, an verschiedenen Stellen.) Auch die

neuesten Berichte des Unterrichtsministeriums geben den besten Hoffnungen Ausdruck. Es heifst da: »Man hat bei diesen (Lehrern und Kindern) eine deutliche Neigung zu gröfserer gegenseitiger Achtung, gröfserer Höflichkeit in Sprache und Manieren wahrgenommen. Sie fügen sich leichter der Schuldisciplin und verwenden mehr Sorgfalt auf ihre Person. Die Äufserungen der Rechtschaffenheit und des Geistes der Zusammengehörigkeit vervielfältigen sich, und es scheint auch, als ob jetzt gröfserer Freimut und gröfsere Aufrichtigkeit herrschten.« *(Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France. Paris, Imprimerie Nationale 1900.* S. 291.)

Trotz dieser amtlichen Äufserungen wird man sein Urteil zurückhalten müssen. Ohne in die unbilligen Vorwürfe und Verlästerungen gegen die Laienschule miteinzustimmen, welche noch immer von der ultramontanen und reaktionären Presse Frankreichs verbreitet werden, wird man doch so gravierende Thatsachen wie die Zunahme der Zahl der jugendlichen Verbrecher und des Alkoholkonsums mit seinen traurigen Folgen trotz des Moralunterrichts nicht aufser Acht lassen dürfen. Die Wechselwirkung zwischen diesen bedenklichen Erscheinungen einerseits und den Methoden der Volkserziehung andererseits läfst sich allerdings nicht an den Verhältnissen eines Landes allein während weniger Jahrzehnte studieren, sie bildet ein kompliziertes sociales Problem, das natürlich hier nicht eingehend erörtert werden kann.

Wenn somit auch unzweifelhafte Thatsachen bisher noch nicht zu Gunsten des französischen Moralunterrichts sprechen, so lassen sich doch gewisse Gründe *a priori* anführen, welche die Hoffnungen der republikanischen Staatsmänner und Pädagogen als berechtigt erscheinen lassen. Zunächst darf nicht vergessen werden, dafs trotz der Einführung der Laienschule und des Moralunterrichts der Einflufs des konfessionellen Religionsunterrichts und der Priester ein aufserordentlich grofser ist, dafs somit auch heute noch beide Faktoren, der Geistliche wie der Lehrer, in gleicher Weise für etwaige Mifserfolge der Volkserziehung verantwortlich gemacht werden müssen. Aufserdem mufs anerkannt werden, dafs in Frankreich auf allen Gebieten der Volksschule und über die Volksschule hinaus mit einem geradezu vorbild-

lichen Eifer an der Erziehung der Jugend gearbeitet wird. Für diese Interessen sparen Staat und Gemeinden keine Mittel. Hervorragende Schriftsteller und berühmte Gelehrte stellen ihre glänzenden litterarischen Talente, hohe Beamte und einflufsreiche Parlamentarier die Kraft ihrer Beredsamkeit in den Dienst der guten Sache, Tausende von Lehrern und Lehrerinnen, unzählige Künstler, Techniker und Professoren bieten unentgeltlich ihre Zeit und Arbeit dar, um in wissenschaftlichen Kursen und Vorträgen, in geselligen Zusammenkünften und Schaustellungen höhere Bildung und Gesittung in weite Volkskreise zu tragen. Über ein Streben von so idealer Kraft wird man nicht leichtfertig aburteilen dürfen.

Wenngleich die Methode des Moralunterrichts in vieler Hinsicht noch unvollkommen ist, was übrigens die französischen Pädagogen bereitwillig zugeben, so ist bei dem allgemeinen Interesse, das gerade die besten und einsichtsvollsten Kreise der Nation an diesem Gegenstande nehmen, wohl zu erwarten, dafs die beständige öffentliche Diskussion der ethisch-pädagogischen Probleme allmählich die Urteilskraft des Publikums schärfen und die Methode der Erzieher vervollkommnen wird. Wenn auch durch diesen freien Meinungsaustausch nicht unmittelbar auf das Herz des Menschen gewirkt werden kann, so ist der Appell an seinen Verstand doch auch nicht zu verachten. Es ist schon etwas wert, wenn die sittliche Kenntnis und Erkenntnis der jungen Generation erweitert und vertieft wird, damit nicht Kinder, welche soeben die Volksschule durchgemacht haben, wie es sonst wohl zu geschehen pflegt, in völliger Naivität die Gesetze der Sittlichkeit und des Rechts verletzen und dem Strafrichter in die Hände fallen. Es ist nicht ohne Bedeutung, dafs die Jugend daran gewöhnt wird, die physischen und sittlichen Wirkungen ihrer Handlungen auf sich und andere vorauszusehen und nach vollbrachtem Tagewerke, wie es schon die alten Pythagoraer forderten, einige Zeit ernster Selbstprüfung zu weihen. Bei der Konkurrenz des Elternhauses und der Strafse ist die Schule in ihrer bisherigen Gestalt nicht imstande, sich für die gesamte sittliche Erziehung der ihr anvertrauten Kinder zu verbürgen, was sie aber im allgemeinen übernehmen kann und soll, ist die Verkündigung und Einprägung gewisser moralischer Erfahrungen und

Grundwahrheiten und die Gewöhnung der Kinder an Ordnung, Pflichtgefühl und ein gewisses Mafs von Selbstbeherrschung. Schon wenn sie diese Aufgabe voll und ganz erfüllt, wird sie ein wichtiger Faktor der Volkserziehung sein. Nicht nur die Jugend selbst, die man ihr anvertraut, wird in ihren moralischen Instinkten gekräftigt und gefestigt aus ihr hervorgehen, sondern diese Jugend wird auch als Träger einer höheren Erkenntnis das Evangelium einer reineren und edleren Sittlichkeit in das Elternhaus tragen und die schöne Mission erfüllen, für welche die französischen Pädagogen die treffende Formel geprägt haben: »*L'enfant moralisateur de la famille*«.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Im Kampf um die Weltanschauung.

I.

Man kann sich kaum besser eine Vorstellung von dem Kampf um die Weltanschauung machen, als wenn man zwei erst vor kurzer Zeit erschienene Werke liest: »Dante von K. Federn« (Leipzig, Semann, 1899) und »Haeckel, Die Welträtsel« (Bonn, Straufs, 1900); im ersten Werk haben wir eine abgeschlossene Weltanschauung, wie sie am Ausgang des Mittelalters feststand, im letztern eine mit vielen Fragezeichen versehene am Ende des neunzehnten Jahrhunderts! Das innere Leben des mittelalterlichen Menschen ist völlig beherrscht und erfüllt vom Kirchentum, wie es sich unter vielen Kämpfen innerhalb der katholischen Kirche herausgebildet hatte; es war infolgedessen eine Weltanschauung herrschend geworden, welche von der griechisch-römischen wie von der germanischen völlig verschieden war. Leider kamen die beiden sozialen Prinzipien des Christentums, die von der Gleichheit aller Menschen und der darauf basierenden Nächstenliebe, infolge des Überwucherns des dogmatischen Lehrgebäudes und des äufseren Kulturwertes nicht oder nur wenig zur Geltung; die meist ungebildeten Menschen des Mittelalters waren gar nicht fähig, diese Lehren voll und ganz zu erfassen, und die Kirche verletzte sie selbst fortwährend. Es ist ja auch von jeher für die Menschen viel leichter gewesen, religiöse Glaubenssätze ohne weiteres auf die Autorität hin anzunehmen und äufsere Handlungen gedankenlos zu vollbringen, als sich durch eigenes Denken eine Überzeugung zu bilden und ihr gemäfs zu handeln. Dazu kam noch, dafs die Kirche einzelne Forderungen des Christentums, die schon an und für sich für den Menschen schwer zu erfüllen waren, Demut, unbedingten Gehorsam, Selbstaufopferung und Verachtung des Irdischen ins Unnatürliche übertrieb; die Welt war der Kirche ein Jammerthal, das Leben in ihr nur eine Vorbereitung fürs Jenseits, welche die Kirche leitete. Nach der Lehre von der Erbsünde war ja im menschlichen Leben alles sündhaft, und lief der Mensch daher beständig Gefahr, durch das diesseitige Leben das jenseitige zu verlieren; am vollkommensten erschienen daher die Menschen, welche sich vom irdischen Leben ganz zurückzogen und ihr ganzes Leben der Bufse weihten. Das Leben war infolgedessen finster und dem lebensfreudigen Schaffen feindlich; wo aber gar, wie es häufig der Fall war, dem Menschen nicht gelang, diesem irdischen Leben zu entsagen, da ward es in sinnlicher Hinsicht um so zügelloser. Aber auch für ihn fand sich in der Kirche eine Zufluchtsstätte; durch Festhalten

am rechten Glauben und durch Bufswerke und Gebete konnte er sich einen Platz im Jenseits mit Hilfe der kirchlichen Gnadenmittel sichern. Und darnach stand auch sein Streben am letzten Ende; denn die Kirche führte ihm in lebendigen Bildern die Schrecken der Hölle wie die Freuden des Paradieses vor Augen. So beherrschte und umschlang der Glaube alle Menschen des Mittelalters, und die Beschäftigung mit religiösen Fragen bildete fast die einzig geistige Beschäftigung, gab dieser wenigstens die Richtschnur; von einer freien Forschung kann daher nicht die Rede sein. Denn »eine Zeit, die einen einheitlich strengen Glauben vorschreibt, kann der Kritik und dem Zweifel nicht günstig sein; und ohne Kritik und Zweifel ist keine wahre Wissenschaft möglich. Ein Mensch, dem die Resultate seines Denkens vorgeschrieben sind, kann nicht frei denken; ein Mensch, für den die Wahrheit im voraus normiert ist, der nicht das annehmen darf, was ihm wahr scheint, kann kein ehrlicher Forscher sein. Thatsächlich sind die Leistungen der Wissenschaft während des ganzen Mittelalters gleich Null; die wiedererwachende Renaissance knüpft überall dort an, wo das Altertum stehen geblieben ist.« (Federn a. a. O.). Trotzdem wufste man im Mittelalter eigentlich alles, denn man hatte für alles Erklärungen, sogar oft sehr sinnreiche; leider beruhte dieses Wissen aber nicht auf Erfahrung und Denken, sondern auf Autorität und Phantasie. Die Kirche aber hatte aus dem ganzen Wissensgebiet, nicht blofs dem religiösen, ein knöchernes System gemacht; wer daran rüttelte, der war ein Sünder nnd somit dem Tod verfallen. Wollte ein Denker die von der Kirche dem Wissen gesetzte Grenze überschreiten, so gebot diese Halt; in derselben Weise verhielt sie sich auch gegenüber der Philosophie und den Philosophen, umsomehr, als sich diese gar oft mit der Theologie und den Theologen berührten. Die mittelalterliche Philosophie hatte es sich zur Aufgabe gesetzt, das Dogma mit der Vernunft zu vereinigen, d. h. durch vernünftiges Denken zu begründen; aber — das Dogma stand fest, und das Denken mufste sich daher nach ihm richten, nicht umgekehrt. Allein auf die Dauer läfst sich doch das menschliche Geistesleben nicht in Fesseln legen; auch die Kirche vermochte das nicht, obwohl sie furchtbare Waffen besafs. Gerade in der kirchlichen Philosophie des Mittelalters (Scholastik) wurde durch das Bestreben, die Logik aller kirchlichen Lehren nachzuweisen, die Kritik geweckt; auf dieser Basis wuchs daher allmählich die Freiheit der Forschung, welche das Dogmengebäude der Kirche über den Haufen warf.

Die Kirche hat sich gegen diese ihre gröfsten Feinde mit allen ihr zu Gebote stehenden Waffen gewehrt; sie nötigte die Abtrünnigen zu den verzweifeltsten Auskunftsmitteln zu greifen, um sich vor dem Märtyrertod zu schützen. »Sehr viele, z. B. Abälard, Roger Baco verwarfen in der ersten Hälfte ihrer Werke jede Autorität, liefsen ihrem Geiste die Zügel schiefsen, um in der zweiten Hälfte mit Hilfe einer kühnen Dialektik die theologische Autorität wieder ein-

zusetzen; andere kamen auf die glückliche Idee einer »zweifachen Wahrheit«, d. h., man sagte, dies ist theologisch wahr und philosophisch falsch« oder umgekehrt.« (Federn a. a. O.). Ganz langsam, unter beständigem und heftigem Kampf vollzog sich der Umschwung; ein Bild der Kämpfe zwischen Kirchenglaube und Wissenschaft gibt uns die Abhandlung von E. Clausen: »Der Kampf zwischen der römischen Kurie und der Wissenschaft im 17. Jahrhundert« (Neue Bahnen XI S. 201 ff.). Columbus entdeckt eine neue Welt auf der Erde, Copernikus, Galilei und Kepler finden die ungeahnte Gesetzmäfsigkeit der Natur im Sternenbau und entdecken neue Welten im Himmelsraum; Giordano Bruno, der Dominikanermönch, zerbrach auf Gruud dieser neuen Wissenschaft das der Kirchenlehre zu Grunde liegende aristotelisch-ptolomäische Lehrgebäude und sah in der lebendigen Kraft den Urgrund der Welt. Er hat das kopernikanische System verallgemeinert; der Hauptbegriff seiner Philosophie ist die Unendlichkeit der Welt. Wie vor Copernikus die Erde im Mittelpunkt der Welt steht, so jetzt die Gottheit; Gott ist der Grund der Natur, die allgemeine Wesenheit alles Seins, die Weltseele ist der Ausflufs seines Wesens. Daher steht an der Spitze der Anklageschrift gegen ihn die Lehre von der Unendlichkeit des Universums und der Mehrheit der Welten; nicht die Erdbewegung, sondern die Mehrheit der Welten ist aber mit dem wörtlich verstandenen Glauben der Kirche unvereinbar. Daher war sein Festhalten an dieser Lehre, mochte er auch sonst sich zum Glauben der Kirche bekannt haben, Grund genug, ihn zu verbrennen; alle Versuche seitens der Kirche, ihn zu widerlegen und in den Schofs der aristotelisch-mittelalterlichen Weltanschauung zurückzuführen und so den gewaltigen Geist der Kirche dienstbar zu machen, bestärkten ihn in seiner Überzeugung und entkräfteten seinen Widerruf bezüglich der kirchlichen Glaubenslehren. (A. Riehl, Giordano Bruno.) Wie Kopernikus die naive Anschauung, dafs unser Standpunkt auf Erden von absoluter Sicherheit und ruhender Festigkeit sei, überwand, so hat R. Deskartes »den kopernikanischen Weltgedanken philosophisch durchgeführt und der ungeheuren Gröfse der Aufsenwelt gegenüber die Überlegenheit des denkenden und sich selbst bestimmenden Geistes nachgewiesen und zugleich gezeigt, dafs der überweltliche und persönliche Gott der unentbehrliche Erklärungsgrund der Erkenntnis und der Wirklichkeit sei.« (Prof. Schell, Türmer II H. 5). Deskartes wurde durch die Schicksale des G. Bruno und Galilei vorsichtig gemacht; sie veranlafsten ihn, von der Veröffentlichung seiner Werke, die auf dem kopernikanischen System aufgebaut waren, abzusehen und »mit dem Munde die Bewegung der Erde zu leugnen und in der Sache das System des Kopernikus festzuhalten«. (Schell). Als er aus der Jesuitenschule austrat, da trug er schon die Überzeugung in sich, dafs die Wahrheit »nicht durch bereitwillige Hinnahme und Aneignung überlieferter Lehren und Beweise gewinnen« sei, »auch nicht durch unfruchtbare Dialektik«, sondern nur durch Denken;

dazu aber mufs der Zweifel den Menschen hinführen. Eins aber steht bei allem Zweifel fest: die Existenz des Ich; »ich denke, also bin ich«. Von dieser feststehenden Erkenntnis wird die Innen- und Aufsenwelt erkannt; sie führt auch zur Erkenntnis Gottes. Dabei hat allerdings Deskartes den Wert der Erfahrung gegenüber dem Denken unterschätzt; er übersah, dafs sie die Voraussetzung des Denkens sei. Als er mit seiner Philosophie in die Öffentlichkeit trat, begann der Kampf gegen ihn mit ehrlichen und unehrlichen Waffen, obwohl er dieselben mit grofser Vorsicht bezüglich der Kirchenlehre abgefafst hatte; seine Schriften wurden infolgedessen erst 1663 und dann nochmals 1722 von der Indexkongregation verboten. Auch die protestantische Orthodoxie trat gegen die cartesianische Philosophie auf; sie wurde als atheistisch und sittenverderbend verurteilt. »Die Ideen des philosophischen Kopernikus eroberten sich indessen doch die Zukunft. Unvergänglich bleibt seine Errungenschaft des selbstgewissen, Ausgangspunktes aller Erkenntnis; unvergänglich seine Forderung, dafs alles, was in die Erkenntnis Eingang fordert, in gewissenhafter Prüfung seinen Anspruch auf Annahme rechtfertigen müsse: unvergänglich bleibt sein Lebensgedanke, dafs die Wissenschaft ebenso ein Kultus der Wahrheit wie der Wahrhaftigkeit sein solle!« (Schell, a. a. O.) Die Einseitigkeiten, die wir bei Deskartes finden, sucht Locke (Neue Bahnen X 54, 254 ff.) zu beseitigen, ohne deshalb selbst von Einseitigkeiten fern zu bleiben.

Was diese Männer erstrebt und erkämpft, das kam im 18. Jahrhundert zum vollen Ausdrucke; neue Ideen steigen auf und brechen sich unter Rauschen und Dröhnen Bahn. Am Ende dieser Entwicklung und zugleich am Anfang einer neuen Zeit stehen Kant und Goethe (Neue Bahnen X 687, 647 ff.); der Entwicklungsgedanke hat sich bereits Bahn gebrochen, dem Frommen erscheint die ganze Welt in ihrer natürlichen und gesetzmäfsigen Entwicklung als eine einzige und unermefsliche Gottesoffenbarung. Nun kam das 19. Jahrhundert und baute nach dem von Kant und Goethe entworfenen Grundrifs einen mächtigen Bau, eine neue Welt- und Lebensanschauung; mit ihrem Auf- und Ausbau haben sich die »Neuen Bahnen« teils schon eingehend beschäftigt und werden sich damit noch eingehend beschäftigen. Haeckels »Welträtsel« bilden nicht, wie angenommen werden könnte, den Schlufsstein der Welt- und Lebensanschauung im 19. Jahrhundert, sondern nur einer Richtung derselben, nämlich des Materialismus (Neue Bahnen XI). Neben ihr hat sich seit Fechner (Neue Bahnen VIII) eine Richtung entwickelt, welche den Realismus mit dem Idealismus zu versöhnen sucht; auch ihr werden wir eine eingehende Betrachtung widmen. Wie im Mittelalter, so ist im Grunde genommen die Sorge um das »Seelenheil« die wichtigste Aufgabe des wahren Menschen; er sucht ein möglichst wertvolles und fruchtbares Leben zu gestalten. Daher finden wir selbst bei realistisch gesinnten

Denkern (z. B. Haeckel) ein Forschen nach dem Ewigen; und selbst der Materialismus ist ein Weg dazu, wenn auch ein Umweg; der Materialismus ist als den Zeitgeist beherrschende Welt- und Lebensanschauung völlig überwunden, der Realidealismus hat den Sieg davon getragen. Aber innerhalb der Kirche, und namentlich der katholischen, herrscht noch die Scholastik, die mittelalterliche Welt- und Lebensanschauung, und kämpft mit der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit. Innerhalb der Kirche haben sich schon öfters Männer erhoben, welche die Scholastik zu brechen und eine zeitgemäfse Welt- und Lebensanschauung an ihre Stelle zu setzen vermochten; man hat sie meistens gewaltsam zum Schweigen gebracht, wenigstens mit allen zu Gebote stehenden Mitteln verfolgt. Seit Augustinus hat die Kirche, welche bis ins 4. Jahrhundert den Zwang in religiösen Dingen als eine dem Gewissen angethane Gewaltthat ansah, die von den Lehren der Kirche Abweichenden als »Ketzer« verfolgt; als das Papsttum seine schrankenlose Gewalt über den Erdkreis auszuüben begann, da gehörte Intoleranz zum Begriff des katholischen Kirchentums. Wenn diese Intoleranz zeitweilig oder an einzelnen Orten nicht in Erscheinung tritt, so gehört das zur Kirchenpolitik oder es liegt an den mafsgebenden Persönlichkeiten; die geistigen Führer des Ultramontanismus haben auch nie geleugnet, dafs die Lehre der katholischen Kirche die allein wahre Welt- und Lebensanschauung enthält, die jeder glauben mufs. Auch in der evangelischen Kirche macht sich dieser Geist der Intoleranz in einzelnen Fällen bemerklich; auch die Reformation hat dem Einzelnen das Recht der religiösen Freiheit, die Freiheit in der Wahl der Welt- und Lebensanschauung auf Grund des eigenen Denkens nicht gebracht. Immerhin tritt die evangelische Orthodoxie nicht so offen mit ihren Forderungen hervor als die katholische Kirche, als der Ultramontanismus; das zeigen deutlich die Beschlüsse der im April 1899 in Freising versammelten Erzbischöfe und Bischöfe Bayerns, die jeden Katholiken leiten sollen: »Die Kirche und ihr von Gott bestelltes Lehramt,« heifst es, »nicht aber ein einzelner Gelehrter hat darüber zu entscheiden, was katholische Wahrheit ist, oder was derselben widersprechend ist. Alle wahrhaft guten Katholiken, um so mehr alle Priester, müssen den Entscheidungen der Kirche vollen und innerlichen Gehorsam leisten und eifrig darüber wachen, dafs sie nicht in jene feinen Schlingen verstrickt werden, welche man gerade jetzt gegen den wahren Glauben und gegen den wahrhaft katholischen Geist bereitet. Die katholische Kirche verwirft nicht die Wissenschaft, sondern den Irrtum; sie verdammt keineswegs die Freiheit einer gesunden und richtigen Forschung, aber sie verwirft die zügellose Forschung, welche sogar die ewigen Wahrheiten unter dem Vorwande des »Fortschrittes« entstellt oder korrigieren möchte. Die Wahrheit, wie sie die katholische Kirche lehrt, ist allgemein und göttlich; es wäre darum eine thörichte Anmafsung, der katholischen Wissenschaft einen nationalen Charakter

beilegen zu wollen. Die bayrischen Oberhirten erklären ebenso mit aller Entschiedenheit, dafs die Erziehung des katholischen Klerus Sache der Kirche ist; und die Erzbischöfe und Bischöfe Bayerns werden stets mit allem Eifer bemüht sein, diese wichtige Aufgabe im Sinne der Kirche und nach ihren Vorschriften zu erfüllen; der Presse jedoch steht kein Urteil über diese kirchliche Angelegenheit zu, noch viel weniger kann derselben eine Einflufsnahme auf den Vollzug dieser oberhirtlichen Amtspflicht zugestanden werden. Es ist gewifs keinem verwehrt, die Aufmerksamkeit der berufenen Wächter des Glaubens und der Disziplin auf dringende Zeitbedürfnisse hinzulenken; nur mufs dies in der durch den kirchlichen Geist gebotenen Form und Bescheidenheit geschehen. Politische Organe und vollends kirchenfeindliche Zeitungen sind sicher nicht der Platz hierfür. Sämtliche Oberhirten Bayerns sind der festen Zuversicht, dafs vor allem ihre hochwürdigen Mitarbeiter sich diesen Grundsätzen von ganzem Herzen anschliefsen und in diesem Sinne nach allen Seiten hin und auf alle Weise aufklärend und beruhigend wirken werden.«

Zum elementaren Sprachunterricht.

(Schlufs).

Die sittlich-religiösen Stoffe sollen, so fordert Wigge, »dem Kinde nicht gleich vorgetragen, vorerzählt oder vorgelesen werden, sondern die Kinder müssen sie finden; sie müssen aus dem eigenen Innern, dem eigenen Vorstellungsschatze heraus das im Stoffe gegebene Gedankengebäude konstruieren«. Dieselbe Forderung stellt auch Lehmensick; »lebendig sollen die alten Gedanken werden und die neuen erzeugen«. Also die darstellende Lehrform soll in Anwendung kommen, damit die Kinder selbstthätig sind; »wird den Kindern ein Märchen, eine Geschichte ohne weiteres erzählt oder ein Gedicht gleich vorgetragen, so verharrt ihre Seele ganz bestimmt in einer gewissen Passivität«. (Wigge). Geht ein guter Anschauungsunterricht voraus, so dafs für die Aufnahme der in dem Gedicht etc. neu auftretenden Vorstellung die nötigen Apperzeptionshilfen vorhanden sind, so ist das Kind auch selbstthätig bei dem Anhören einer Erzählung etc. Wir haben Proben von darstellendem Unterricht an der Quelle der Herbart-Zillerschen Methodik gesehen, die uns durchaus nicht für diese Lehrform gewinnen konnte; doch mag Wigge andere Erfahrungen gemacht haben. Damit wollen wir nicht sagen, dafs das Kind die in einem Gedicht vorkommenden Vorstellungen und Gedanken im Anschlufs an den Anschauungsunterricht nicht finden könnte; aber damit hat es weder das Gedicht noch eine Erzählung nach dem Wortlaut gefunden. Diese mufs der Lehrer doch zuletzt darbieten, was auch bei Herrn Wigge geschieht; es ist im Grunde doch nur ein scheinbares Selbstfinden des Gedichtes,

selbst wenn all die einzelnen Vorstellungen und Gedanken vom Kinde gefunden werden, was nur selten der Fall ist. Also, wenn wir ein Gedicht dem Kinde darbieten, so werden wir erst, im Falle nicht der vorhergegangene Anschauungsunterricht schon die Arbeit besorgt hat, in einer anschaulichen Vorbesprechung die apperzeptionsfähigen Vorstellungen und Gedanken herbeischaffen; in einzelnen leichten Fällen kann dann wohl zuletzt auch ein Gebilde entstehen, das dem darzubietenden Gedichte ähnlich ist, — Regel ist es nicht (Wigge S. 22). Noch schwieriger ist das Selbstfinden durch die Kinder, wie auch Wigge selbst zugesteht, bei Erzählungen, welchen eine Handlung zugrunde liegt; nach unserer Ansicht ist es nicht ausführbar — es handelt sich um Kinder des ersten Schuljahres — die Kinder so zu leiten, »dafs sie die einzelnen Schritte der Handlung aus sich selber, aus eigenem Entschlusse vollziehen«, — zuletzt ist doch der Lehrer der »Macher«. Wir haben zugehört, wie sich in ein nach dieser Lehrform unterrichtender Lehrer an einer biblischen Erzählung mit 10—11jährigen Kindern eine ganze Stunde abquälte und nichts erreichte; wird da nicht alle Poesie aus der Erzählung ausgetrieben? Auch hier soll der Lehrer durch den vorhergegangenen Anschauungsunterricht oder eine Vorbesprechung dafür Sorge tragen, dafs die apperzeptionsfähigen Vorstellungen und Gedanken herbeigeschafft und die neuen, die in der Erzählung auftreten, so viel als nur möglich und als ohne künstlichen Zwang geschehen kann, aus den vorhandenen von den Kindern selbst gefunden werden; aber was so die kindliche Natur nicht offenbaren mag, das soll man ihr nicht abpressen mit Hebeln und Schrauben. Und schliefslich will auch Wigge nichts anderes; denn er erzählt auch zuletzt das Märchen. Seine Forderung, »dafs alle litterarischen Lehrstoffe, welche zur Behandlung im ersten Sachunterricht bestimmt werden, vorher nicht gegeben werden dürfen, sondern von den Kindern selbst gefunden werden müssen,« ist also nicht wörtlich zu nehmen. Wigge will die dem Lesetext zugrunde liegenden Worte aus Reimrätseln gewinnen, die der Lehrer sich für den Zweck selbst bilden soll; ob es jedem Lehrer gelingt, »sich selber geeignete zu bilden«, möchten wir doch etwas bezweifeln, — auch dies dürfte vielfach zu Künsteleien führen. Wir wollen der dichterischen Befähigung des Lehrers hier keine Schranken setzen; in der Mehrzahl der Fälle wird es sich aber doch empfehlen, wie Wigge es später auch thut, geeignete Wörter im Anschlufs an den Sachunterricht in ihre Elemente zerlegen und aus ihren Elementen zusammensetzen zu lassen. (Siehe oben bei Henke!)

Aber das Lesen kann doch nicht sofort mit dem Lesen eines solchen Lesetextes, einerlei welcher Art er sei, beginnen; es müssen erst Vorübungen vorausgehen, die das Kind mit den Lauten des Wortes und der Zusammensetzung derselben zu Wörtern bekannt machen. Man wird daher einzelne Worte aus dem Gedankenkreis (Stoff des Anschauungsunterrichts, Erzählungsstoff etc.) herausnehmen,

dieselben in Laute zerlegen lassen und das richtige Aussprechen derselben üben; die Schüler müssen dabei auf die Mundstellung des Lehrers sehen und dieselbe nachahmen. (Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler; Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht; Vietor, Die Aussprache des Schriftdeutschen). Der praktische Lehrer bedient sich hierbei noch allerlei Hilfsmittel, die ihm die Erfahrung an die Hand giebt; so ahmt er z. B. Naturlaute nach und erinnert an sie (Rädchen schnurrt rrr). Sodann wird die Mundstellung mit der Buchstabenform in Verbindung gebracht (a—o); indem die beiden durch das Muskelgefühl der Sprachwerkzeuge verknüpft werden, verschmelzen, prägen sie sich ein. Sind so die Elemente des Lesens gewonnen, so gilt es, das Verschmelzen derselben, der Vokale und Konsonanten, das Zusammenziehen, zu üben; einerseits mufs man hierbei vom Leichten zum Schweren fortschreiten und anderseits tüchtig üben. Alle diese Vorübungen schliefst man an die betreffenden Gedankenkreise, die im Anschauungsunterricht behandelt werden an und läfst sie auch weiterhin neben dem Lesetext mit Leseübungen hergehen; in diesen Lesetexten werden die gewonnenen Übungen zum Lesen verwertet.

Auch bei der Auffindung der Form, des symbolischen Ausdrucks des Gedankens in der Schrift soll die Selbstthätigkeit zu ihrem Recht kommen; für jeden Laut soll die Schriftform (der Buchstabe) nach Lehmensicks Forderungen gewonnen, vom Kinde selbst gefunden werden. Das ist nun allerdings eine schwere Sache; auch der Weg, den Lehmensick einschlägt, scheint uns bei unserem jetzigen Elementarunterricht schwer gangbar zu sein, besonders in unseren grofsen Elementarklassen. Er wählt eine besondere Schriftart, die »Fibelkursiv«, läfst die einzelnen Buchstaben überfahren und zugleich aussprechen, aus Thon, Plastilina, Wachs (Pech), Stäbchen oder Wollfäden nachbilden oder aus Papier ausschneiden und aneinanderlegen. Wigge geht von den Grofsbuchstaben des lateinischen Druckalphabets aus; er läfst sie »mit dem Stift nachmalen, aus Stäbchen legen, aus Papier schnitzen, aus Sand und Thon formen, aus Kartoffeln und Rüben schneiden usw.«. Von da schreitet er zur lateinischen Schreibschrift, da ihm selbst die Nachbildung der Kleinbuchstaben des lateinischen Druckalphabets zu schwierig scheint; die Fibel soll erst im zweiten Jahr den Kindern in die Hand gegeben werden. Wir haben nach dieser Seite noch keine Erfahrungen im Leseunterricht gemacht, um beurteilen zu können, wie weit sich das Nachbilden etc. durchführen läfst; Lehmensick und Wigge haben jedenfalls Versuche gemacht und stützen darauf ihre Forderungen. Mit denselben stimmt auch Henke (a. a. O.) im wesentlichen überein; er gebraucht beim ersten Lesen die lateinische Druck- und beim ersten Schreibunterricht die lateinische Schreibschrift. Schon Fröbel fordert 1850 in seiner »Wochenschrift«, dafs das Lesen und später das erste Schreiben an die leicht nachzubildende und

festzuhaltende Lateinschrift angeschlossen werde; von diesem Gedanken geht Drewke in seinem Schriftchen: »Wie Lina zuerst lesen und erst später schreiben lernt« (Bielefeld, Helmich) aus. Er läfst aus den Namen der Kinder und Dingen die Laute und Lautverbindungen kennen lernen, läfst dieselben dann mit Stäbchen zusammenlegen und lesen und endlich nachzeichnen; der Sachunterricht (Anschauungsunterricht) soll verbunden mit Malen und Zeichnen der wichtigste Unterrichtsgegenstand im ersten Halbjahr des Schulunterrichts sein. Diese Vorschläge verdienen jedenfalls sorgfältige Beachtung; man sollte wenigstens so viel als möglich dem Kind das Lesenlernen leicht machen. Daher sollte man auch der Schreibmethode in Verbindung mit der Normalwörtermethode, so lange man an dem seither üblichen Verfahren festhalten will, den Vorzug vor dem gleichzeitigen Gebrauch der Schreib- und Druckbuchstaben geben. Bei gleichzeitiger Vorführung beider Schriftzeichen ist behufs der Unterscheidung derselben eine Vergleichung nötig, wodurch der Unterricht erschwert und die Aufmerksamkeit geteilt wird; ist die Schreibschrift aber erlernt, so wird die Druckschrift leicht erfafst. Zudem ist es auch für den Rechtschreibunterricht sehr wichtig, dafs das Schreibschriftbild von Anfang fest eingeprägt wird. (Siehe auch Hollkamm, Die Streitfragen des Schreibleseunterrichts; Langensalza, Beyer u. S.)

Die Schriften von Lehmensick, Wigge und Henke sind Preisarbeiten, welche auf Veranlassung eines Ausschreibens des evangelischen Diakonievereins entstanden und Anregung geben sollten, »dafs neben dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung auch der Fröbel'sche Grundsatz des Darstellens zunächst in der Elementarklasse zur Anwendung kommen, dafs bei der Doppelnatur des Geisteslebens der Unterricht nicht blofs die Rezeptivität, sondern auch die Produktivität entwickeln, dafs unsere Kinder nicht blofs wissen, sondern auch handeln lernen«. (Henke a. a. O.) »Durch eigene Arbeit«, sagt Lehmensick (a. a. O.), »sollen die Kinder Vorstellungen gewinnen von höchster Anschaulichkeit; sie arbeiten, um zu begreifen. Das Hauptthor der Erkenntnis ist die eigene schaffende Hand, nicht das Ohr wie beim Wortunterricht, nicht das Auge, wie beim Anschauungsunterricht, sondern die Hand im Arbeitsunterricht«. Und ebenso betont Wigge (a. a. O.) die technische Übung, die Übung der Hand im Elementarunterricht; das sachliche, das sittliche und das technische Moment sollen immer zusammen sein und in innigster Verbindung mit einander stehen. Was folgt aber aus dieser Forderung zunächst für den Elementarunterricht? Er mufs eine Umgestaltung erfahren in der Hinsicht, dafs das ABC der Anschauung und das ABC der Kunst in innigster Verbindung miteinander zur Grundlage desselben gemacht werden und Lesen und Schreiben daraus hervorwachsen; Anschauungs- und Handfertigkeitsunterricht in Verbindung mit Sprechen und Zeichnen bilden den ersten Unterricht, sie erzeugen allseitige und klare sinn-

liche Vorstellungen und die Darstellung derselben in Sprache, Form und Zeichen und bereiten so in der besten Weise den Lese- und Schreibunterricht vor. Das geläufige Lesen beruht »eigentlich auf derjenigen Art des Sehens, der wir im Leben in der Regel begegnen; geläufiges Lesen ist nur dadurch möglich, dafs wir beim einzelnen Buchstaben auf nichts als auf das, was ihn als solchen charakterisiert, achten und uns nicht damit aufhalten, das, was etwa die einzelnen Exemplare voneinander unterscheidet, zu bemerken« (Schöne, der Zeichenunterricht in der Volksschule); hat das Kind im Anschauungsunterricht ein solches Sehen, ist das Auge im Auffassen und die Hand auch im Darstellen von Formen geübt, so wird es leicht lesen und schreiben lernen. Lesen und Schreiben sind keine leichten Künste. Das erstere ist eine Verwandlung von sichtbaren Buchstabenkomplexen in Lautkomplexe, das letztere stellt den umgekehrten Vorgang dar. Soll beides mit Verständnis geschehen, so mufs hinter dem Buchstaben- resp. Lautkomplex die sachliche Vorstellung stehen; ist dies nicht der Fall, so wird das Maulbrauchen gepflegt. Dasselbe ist auch der Fall, wenn die ganze Kraft des Kindes auf die mechanische Erzeugung der Laute resp. Buchstaben verwendet werden mufs und der Auffassungs- und Darstellungsprozefs zu langsam verläuft; ist aber hierbei der Vorstellungskreis, aus dem der Lese- resp. Schreibstoff entnommen ist, bekannt, so tritt zu leicht beim Lesen das Raten ein. Um verständig lesen und schreiben zu lernen, mufs das Kind zunächst die hörbaren Wörter in Laute zerlegen, sodann für jeden Laut den Buchstaben im ganzen und beim Schreiben auch in seinen Teilen merken, ferner Laute und Buchstaben zu hörbaren oder sichtbaren Wörtern zusammensetzen und darstellen und endlich mit denselben die entsprechenden Sachvorstellungen verbinden. Zu all diesen Prozessen ist eine nicht geringe geistige und technische Thätigkeit nötig; Auge und Ohr, das Vorstellen, die Sprachwerkzeuge und die Hand müssen geübt sein, wenn sie ohne Hemmung verlaufen sollen. Dafs also der Schreibleseunterricht später, etwa in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres, vielleicht auch noch später und in der angegebenen Weise zu beginnen hat, dürfte sonach eine Forderung sein, welche nur der harmonischen Bildung des Kindes zu Hülfe kommt; was scheinbar anfangs dem Lese- und Schreibunterricht verloren geht, das holt er später wieder reichlich ein. Es läfst sich auch durch nichts begründen, dafs das Kind so früh als möglich lesen und schreiben können muis; Lesen und Schreiben stehen im Dienste der Bildung und sind daher als Mittel und nicht als Zweck zu betrachten. Sachvorstellungen dienen zur Aneignung der Sprachvorstellungen und diese wieder zur Aneignung der Zeichen für die gesprochenen Worte, der Buchstaben; daraus folgt, dafs von der Sache zum Wort und vom Wort zum Zeichen fortgeschritten werden mufs. Beachtet man dies nicht, so gewöhnt man das Kind von vornherein an gedankenloses Lesen und schwört die Unaufmerksamkeit geradezu herauf. Erst mufs das

Kind Anschauungen, Vorstellungen und Gedanken gewinnen und sprachlich darstellen lernen; erst wenn dies geschehen ist, können Lesen und Schreiben als Bildungsmittel ihren Zweck erfüllen. Es soll damit aber nicht gesagt sein, dafs wir nun Lesen und Schreiben etwa erst im zweiten Schuljahr beginnen lassen wollen; wir würden völlig zufrieden sein, wenn der eigentliche Schreibleseunterricht in das zweite Halbjahr des ersten Schuljahres verschoben würde; dafs man dann aber am Schlufs des ersten Schuljahres nicht Fertigkeit im mechanischen Lesen verlangen darf, ist klar.

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

II.

Wie auf anderen Gebieten der Wissenschaft und Kunst, so hat auch auf dem Gebiete der Pädagogik die Jahrhundertwende Veranlassung gegeben, Rückblicke auf die Entwicklung in dem verflossenen Jahrhundert zu werfen; auch auf dem Gebiete der Schulgeschichte ist dies geschehen. Es liegen uns hier namentlich zwei ausführliche Arbeiten vor, denen wir in den folgenden Darlegungen unsere Aufmerksamkeit zuwenden wollen: »Geschichte des hessischen Volksschulwesens im neunzehnten Jahrhundert« von H. Th. Kimpel (I. u. II. Bd. Kassel, Baier & Co, 1900) und »Das neunzehnte Jahrhundert in der Hallischen Schulgeschichte« von Dr. B. Maennel (Halle a. d. S., Waisenhaus 1900.)

In Hessen schrieb die Homberger Reformationsordnung von 1526 die Errichtung von Schulen in allen gröfseren und kleineren Orten vor, in welchen Knaben in den Elementarlehren und im Schreiben so lange unterrichtet werden sollten, bis die, welche es wollen, zum Studium in Marburg, also auf der Universität, befähigt sind; Volksschulen, im wahren Sinne des Wortes hatte diese Ordnung demnach nicht im Auge, abgesehen davon, dafs sie nie zur Ausführung gekommen ist. Man hatte hier, wie auch in den Kirchenordnungen von 1532 nnd 1537, nur die Lateinschulen im Auge, die junge Leute zum geistlichen Studium vorbereiteten; ein Volksschulwesen gab es auch in Hessen bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts nicht. Die wirtschaftlichen Verhältnisse liefsen zudem bis dahin auch den Sinn für geistige Interesse im Volke nicht aufkommen; die Bauern schmachteten noch unter der Erbunterthänigkeit und hatten für die durch die Schule zu verbreitende Kultur kein Verständnis. Traurig sah es daher mit den Volksschulen aus, wo solche überhaupt vorhanden waren; Schulhäuser suchte man oft vergebens, die Lehrer aber zählten meistens zu den Dorfarmen. »Die Schulhäuser in Hessen«, so lautet ein Bericht, »haben elende Arbeit, kurz und knapp geschnittenes Bauholz, schlechte Risse; Unwissenheit, Neid und Eigennutz der Gemeinden sind die Hauptschuld dieser elenden Schulhäuser«. Um den Lehrer bei der Einsammlung seines meist

in Naturalien bestehenden Lohnes vor unangenehmer Behandlung zu schützen, wurde 1775 im Fuldaer Bezirk die Brodabgabe in eine Geldabgabe verwandelt, weil »das Leib Brot teils in ungleichem Gewicht gegeben werde, auch oft zu einer Zeit, wo das Brot selbsten im Backen verdorben und unspeisbar geworden ist, teils auch dieses Brot den Unthanen oft abgebettelt, oft abgezankt werden mufs«. Es ist ja genugsam bekannt, welche Rolle diese Handwerks-Schulmeister spielten und wie sie überall den Hanswurst machen mufsten; »denken sie sich«, schreibt ein Zeitgenosse um 1790, »einen Mann, der in seinem häuslichen, oft zurückschreckenden Negligé in der Schule während des Unterrichts, in der Kirche während des Wochengottesdienstes verweilt und in dessen Hause man mit jeder Gattung von Unreinlickeit einen Vertrag gemacht zu haben scheint, der bei Kindtaufen, Trauungsessen den Possenreifser macht, und der die gemeinsten niedrigsten Verrichtungen in der Ökonomie auf sich nimmt«. Wie es mit dem Unterricht bei diesen Lehrern aussah, schildert ein hessischer Lehrer aus eigener Anschauung bei seinem Vater; es war nichts weiter als geistlose Leseübungen nach der Buchstabier-Methode und drillmäfsiges Einüben von religiösem Lehrstoff.

Ein Fortschritt zum Besseren liefs sich wahrnehmen, als die philantropischen Bestrebungen des Domherrn von Rochow bei den protestantischen Fürsten und diejenigen des Abts Felbiger bei den katholischen Beachtung fanden; auch in Hessen war dies der Fall. So liefs der Fürstbischof v. Bibra in Fulda Felbigers »Eigenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute« an alle Lehrer seines Bezirks verteilen; seine 1781 erlassene »Allgemeine Ordnung für die niederen Schulen« verpflichtete die Volksschulamtskandidaten, die nicht über 26 und nicht unter 17 Jahre alt sein durften, zum Besuche einer in Fulda gegründeten Musterschule und zur Ablegung einer Prüfung. In derselben Zeit errichtete der Landgraf Friedrich II. in Niederhessen ein »Schulmeister-Seminarium«; dasselbe war mit dem Gymnasium verbunden. Obwohl die Vorbildung in diesen ersten Lehrerbildungsanstalten eine sehr mäfsige war, sahen die alten Handwerksschulmeister die »neuen Kollegen« doch mit Mifstrauen an; »sie wollen«, sagte ein alter Küster in einer Versammlung, »eine neue Lehre anfangen, die nennen sie Methose«. Bevor die neuen Lehrer ins Amt traten, mufsten sie einen Revers unterschreiben, in dem sie gelobten, ihr Amt getreu zu verwalten, den Geistlichen in allen Dingen gehorsam zu sein und der anbefohlenen Jugend mit gutem Exempel, einem gottesfürchtigen Leben und Wandel in Worten und Werken, auch ehrbarer und keineswegs üppiger Kleider recht vorgehen, sonderlich aber des schändlichen Lasters des Spielens, der Trunkenheit und Füllerei enthalten und gegen männlich eingezogen, ehrbarlich und unärgerlich erzeigen« wollten. Dafs die Schulmeister in zu üppiger Kleidung erschienen war wohl kaum zu fürchten; denn selbst die Fuldaer Schulordnung klagt: »Oeffentliche

Schullehrer dürfen sich weder Rechnung auf ruhige und bequeme Tage machen, noch weniger haben sie Aussicht auf Belohnungen, die sich bei anderen Ständen zeigen; ihr gewissenhafter Lohn ist, doppelt Undank. Ueberdies leben sie im Stande der Unbeträchtlichkeit wie der geringste Bürger, in dem Stande der allgemeinsten Verachtung, wie aus Vorurteil Gerichtsdiener, die man als notwendig Übel ansieht. Der Vornehme glaubt sich zu erniedrigen, wenn er freundschaftlich mit ihnen umgeht; der Bauer, der sie hier und da dingt und auch nach Gefallen wieder abschafft, begegnet ihnen weit geringschätziger als dem Schüler, seinem Kinde«. Sowohl der Fürstbischof von Fulda wie der Landgraf von Hessen-Kassel suchten durch Verordnungen das Ansehen des Lehrerstandes zu heben und die Besoldung zu verbessern; sie nahmen das Recht zur Errichtung von Schulen und Anstellung der Lehrer für sich in Anspruch, verboten die Verwendung des Lehrers zu »niederträchtigen Diensten« seitens der Geistlichen, verboten den Lehrern den Besuch des Wirtshauses, das Aufspielen bei Tänzen, ordneten an, dafs die Lehrer besser gekleidet sein sollen »als der gemeine Landmann« und zwar »gleichförmig in braunes oder graues Tuch, schwarze Beinkleider und Strümpfe« und dafs sie bei öffentlichen Feierlichkeiten »in den Landstädten unmittelbar hinter den Magistratspersonen und auf dem Lande nach den Amtsschreibern« stehen sollten. Die Besoldungen wurden in Fulda auf 250 Gulden, in den Landstädten auf 100 Gulden, in den Landpfarreien auf 150 Gulden, in den Filialen auf 100 Gulden und bei den Nebenschulen auf 75 Gulden festgesetzt; jede Schule sollte auch ein Schulhaus mit abgesonderter Schulstube und besonderer Wohnung für den Lehrer haben. In Kassel und anderen Städten wurden neben den Privatschulen, die wegen des hohen Schulgeldes nur von Kindern bemittelter Eltern besucht wurden, Freischulen für unbemittelte Kinder errichtet; die Lehrer hatten hier durchschnittlich ein Gehalt von 100 Thaler. Kurfürst Wilhelm I. setzte 1805 eine besondere Landesschulbehörde, den Oberschulrat ein; sie bestand aus weltlichen und geistlichen Mitgliedern und sollte sein Augenmerk auf die unausgesetzte Verbesserung des Schulwesens in Stadt und Land richten. Durch die Fuldaer Schulordnung erfahren wir auch Näheres über den Unterricht der damaligen niederen Schulen; in derselben wird zugestanden, dafs das Lernen von Katechismus, Schreiben und Lesen nicht mehr hinreichend für die Bildung des Volkes sei, sondern der Mann des Volkes solle ein verständiger Mann, ein guter Christ und ein guter Bauer resp. erfahrener Kaufmann oder Künstler oder geschickter Arbeiter werden, die Frau aber soll die häuslichen Angelegenheiten und die Erziehung der Kinder verstehen. In den Landschulen soll daher Religions- und Sittenlehre, Lesen, Briefschreiben, Rechnen, Erdbeschreibung, Vaterlandsgeschichte und Landwirtschaftslehre gelehrt werden; in den Stadtschulen sollen die genannten Gegenstände eingehender behandelt werden und noch die Anfangsgründe der

Naturlehre und Mathematik hinzukommen; die Mädchen sollen aufserdem noch in der Führung des Haushaltes, im Nähen und Stricken unterrichtet werden. Damit die Ergebnisse des Schulunterrichts befestigt werden, soll die männliche Jugend vom 14. bis 20. Lebensjahr Sonntags 1½ Stunde von dem Lehrer in Brief- und Schönschreiben, Rechnen, Geschichte und Landwirtschaft unterrichtet werden. Leider kamen diese Bestimmungen nur teilweise zur Ausführung; es fehlte bei Eltern und Lehrern noch das nötige Verständnis und Interesse. Dazu kam noch, dafs die Schulaufsicht in den Händen der Geistlichen lag, diese aber sich nach wie vor um die Schule nur soweit kümmerten, als die Kirche von ihr Nutzen hatte; dem Religionsunterricht wurde die meiste Zeit geopfert, der weltliche Unterricht als eine Gefahr für den Glauben angesehen. In der Unterrichtsmethode war trotz der besseren Vorbildung eines Teiles der Lehrer eine kaum bemerkenswerte Besserung zu bemerken; die Vorbildung war zu gering und die Ausbildungszeit zu kurz. Es wurden daher zu Marburg und Fulda neue Seminare errichtet; das Marburger Seminar trug einen simultanen Charakter. Allein es fehlte an tüchtigen Personen, die sich dem Lehrerberuf widmeten, einem Beruf, der seinen Träger auch bei den bescheidensten Ansprüchen nicht zu ernähren vermochte. »Die Wurzel des Schulverderbens«, so las man 1803 in einer pädagogischen Zeitschrift, »wird immer fortdauern, solange die bisherigen ärmlichen Schulbesoldungen beibehalten werden«. Zur Besserung der Lage ihrer Hinterbliebenen gründeten die kurhessischen Lehrer schon am Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts Vereinigungen; 1797 bildete sich auch ein Verein, welcher die Fortbildung der Lehrer im Auge hatte, die »Schulmeister-Lesegesellschaft« in Oberhessen. In Konferenzen wurden die Lesefrüchte besprochen; auch mufsten sich die Mitglieder zur Führung eines sittlichen Lebenswandels verpflichten. Nach und nach entstanden ähnliche Vereine in anderen Teilen Hessens; durch staatliche Unterstützungen die ihnen zuflossen, erhielten sie aber bald einen amtlichen Charakter und die mit ihnen in Verbindung stehenden Lehrerkonferenzen wurden von den Metropolitanen geleitet.

In Halle stand am Ausgange des 18. Jahrhunderts Niemeyer an der Spitze der pädagogischen Bestrebungen; unter ihm hatten die Francke'schen Stiftungen eine neue Blütezeit. In den »deutschen Schulen«, an denselben war man bestrebt, »hauptsächlich das zu lehren, was dem Bürger in einer gewissen Abstufung der Stände, welche hier unterrichtet werden, wirklich nützlich und unentbehrlich ist;« es sollte in ihnen namentlich ein fester Grund zur weiteren Fortbildung gelegt werden. Sie bestanden aus einer Bürgerschule für Knaben und Mädchen und einer Knaben- und Mädchenschule; 1806 wurde auch noch eine Armenschule errichtet, die »ganz armen Kindern wenigstens einige Gelegenheit verschaffen« mochte, Schulnterricht zu erhalten. Da in diesen Armenschulen kein Schulgeld erhoben

wurde, so war man auf milde Gaben zur Erhaltung derselben angewiesen. Die reformierte Gemeinde besafs aufser dem Gymnasium eine Töchterschule, welche dem Elementarunterricht der Bürgertöchter diente; in ihr sollten auch gewisse Geschicklichkeiten gelehrt werden, »die für eine Hausmutter notwendig und auch bei den besseren Dienstboten nicht vermifst werden dürfen«. Eine ähnliche Schule besafs auch das Erwerbs- oder Armenhaus; in beiden Schulen stand der technische Unterricht im Vordergrund. Für die Handwerker war eine Kunstschule vorhanden, in welcher die Zöglinge eine Reihe von Jahren Sonnabends und Sonntags in Mathematik und Zeichnen unterrichtet wurden; vor allen Dingen sollten sie einen mehrstufigen Zeichenunterricht erhalten, »der von der Elementar-Zeichenkunst für jedermann bis zum Modellieren und Bossieren für den Handwerker und Künstler sich aufbaute«. Dem allgemeinen Elementarunterricht dienten auch die sechs unteren Klassen des städtischen Gymnasiums, das aus der 1565 aus der Verschmelzung von drei Parochialschulen entstandenen Stadtschule hervorgegangen war. Erst im Anfange des 19. Jahrhunderts wurde das übliche Umgehen der Lehrer des Gymnasiums am Neujahrs- und Gregoriustage abgeschafft; dagegen blieben noch die aus Schulgeld, Almosen-Schulgeld, Leichengeld u. dgl. bestehenden Accidentien als Einnahmen bestehen. Die Kirchspiel- oder Parochialschulen waren meistens einklassig, einzelne auch zwei- und dreiklassig; es gab denn auch eine katholische Schule. Die Aufsicht und Leitung dieser Schulen übte nur die Kirchenbehörde aus; einen besonderen Lehrstand besafsen diese Schulen noch nicht. In ihnen wurde »das ABC durchbuchstabiert, die kalligraphische Form der Buchstaben mit dem Gänsekiel geübt, etwas Katechismus, oder wie man sagte »Christentum« eingepaukt, etwas Orthographie, etwas Kopfrechnen und wohl auch etwas Briefstiel den Kindern beigebracht; zu den höheren und darum selteneren Leistungen rechnete man die Unterweisung in den Anfangsgründen der Naturgeschichte und Geographie;« bei den Mädchen legte man besonderen Wert auf Nähen und Stricken. Die Schulmeister waren in ihrem Einkommen auf das Schulgeld und auf die Umgänge am Neujahrstage und beim »Schön-Ey« angewiesen; »Gehalt«, schreibt ein solcher Schulmeister, »haben wir — meine Frau und ich — leider gar nicht, da es blofs von der Willkür der Eltern abhängt, ob und wie sie ihre Kinder in die Schule schicken« und das wenige Schulgeld schwer zu erlangen ist. Neben diesen öffentlichen Lehranstalten bestanden in Halle eine Reihe von Privatanstalten, »die oft nicht lange bestanden, sondern mehrenteils nur eine vorübergehende Erscheinung waren und darum auch keinen besonderen Wert hatten, ob es gleich nicht zu leugnen ist, dafs dadurch bessere Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts in Umlauf kamen«. Sie berücksichtigten die verschiedensten Bedürfnisse; teils gaben sie eine Vorbildung für bestimmte Berufsarten, teils dienten sie der Vorbereitung für die Gym-

nasien. Besonders zahlreich waren die Warteschulen oder Kleinkinderschulen, die auch von Schul-Jungfern gehalten wurden; in den Winkelschulen wurden die Anfangsgründe in Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt. Mit diesen Privatschulen, die meist reine gewerbliche Unternehmungen waren, stand es meistens noch schlechter als mit den öffentlichen Schulen; niemand fragte nach der Befähigung der Leiter und Lehrer dieser Schulen. Nur die Konkurrenz zwang die Lehrpersonen an den Privatschulen, sich um die Methoden zu kümmern, nach welchen der Unterricht am besten erteilt werden konnte; bald verlangte die bessere Bürgerschaft, dafs an der Schule, der man gegen teure Bezahlung seine Kinder anvertraute, Pestalozzis Methodenlehre »gewürdigt«, der Lese- und Schreibunterricht nach Pestalozzi Manier »geprüft« und seine Sinnen-, Verstandes- und Gedächtnisübungen »gelichtet« wurden. Als ganz selbstverständlich galt es dagegen, dafs man die Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze der Philantropen kannte und zur Anwendung brachte; die Verstandesübungen betrieb man z. B. im Anschlufs an Campes Robinson.

Es schien, als sollte unter der französischen Herrschaft eine neue Zeit für das hessische Schulwesen anbrechen; das konnte man wenigstens nach einer Instruktion des Generaldirektors des öffentlichen Unterrichts, des berühmten Geschichtsschreibers Johs. v. Müller, an die Präfekten erwarten. »Die öffentliche Erziehung«, heifst es in derselben, ist die Basis und der Stützpunkt der Sitten, die vorzüglichste Beschützerin der gesellschaftlichen Ordnung; die durch eine gute Erziehung erworbenen Gewohnheiten sind es, worin der Keim aller schützenden Tugenden liegt, worin die sicherste Gewährleistung gegen Laster und Verbrechen, welche die Gesellschaft zerrütten, besteht«. Durch die Aufhebung der Erbunterthänigkeit gewannen die Bauern das Recht, über die Erziehung ihrer Kinder, welches man seither nur den adligen Herrn zugestanden hatte; natürlich wuchs mit der Aussicht auf ein besseres Fortkommen auch der Trieb zur Erlangung einer besseren Bildung und damit die Teilnahme am Schulwesen. Die Regierung ermahnte die Lehrer, die »Schulen zur höchsten Vollkommenheit« zu bringen; allein »mit leerem Magen«, sagt ein Berichterstatter jener Zeit, »läfst sich bei kalter Stube der blitzblau gefrorenen Hände, wie Butterkrebse, habenden Jugend der höhere Schwung, von dem die Herrn des Direktoriums immer schwatzen, nicht beibringen«. Der gute Wille war wohl bei dem Generaldirektor da, aber kein Geld; denn die Hofhaltung des »Königs Lustig«, der, wie er dem Generaldirektor zuschrie, nur »Soldaten und Ignoranten« wollte, verschlang ungeheure Summen. Bald fehlte es an Geld, um den Lehrern den kärglichen Lohn zu bezahlen; diese wandten sich daher andern Beschäftigungen zu und liefsen den Unterricht ausfallen. Die beständigen Kriegsunruhen liefsen es zudem gar nicht zu ernster Thätigkeit in der Schule kommen; die Eltern dachten an andere Dinge als daran, die Kinder

in die Schule zu schicken, und die bestellten Schulaufseher hatten auch an andere Dinge zu denken.

Der Kurfürst von Hessen suchte nach seiner Rückkehr in sein Land die alten Zustände wieder völlig herzustellen; sogar die Frohndienste der Bauern wurden ins Leben zurückgerufen, selbstverständlich aber wurde im Volksschulwesen der alte Zustand wieder gänzlich hergestellt. Da die Lehrerbesoldungen meist gar zu dürftig waren, wurden sie auf 60 bis 120 Thlr. erhöht. Alle Schulangelegenheiten, die nicht direkt mit der Kirche zusammenhingen, wurden den Konsistorien abgenommen und einem besonderen Oberschulrat unterstellt; derselbe sollte für möglichste Verbesserung der Schulen sorgen, neue Schulen errichten, die Lehrer anstellen, die Gehaltsverhältnisse derselben ordnen, Thätigkeit und Verhalten der Lehrer überwachen u. dgl., ohne dafs dadurch aber den Geistlichen die Schulaufsicht abgenommen wurde. Der Schulbesuch blieb aber trotz aller Anordnungen der Regierung ein höchst unregelmäfsiger, besonders im Sommer; trotzdem in dieser Zeit nur an drei Wochentagen von 8—11 Uhr vormittags und Sonntags eine Stunde vor oder nach dem Gottesdienst Unterricht erteilt und in der Erntezeit auf 4—6 Stunden in der Woche beschränkt werden sollte; in vielen Dörfern wurde aber im Sommer überhaupt kein Unterricht erteilt. 1821 erhielt die kurhessische Staatsverwaltung eine neue Organisation, das Schulwesen wurde dem Ministerium des Innern unterstellt und als dem Staate allein zugehörig erklärt, der Kirche verblieb nur die Aufsicht über den Religionsunterricht. Da aber eine gesetzliche Grundlage für das Schulwesen fehlte, so wurde dasselbe in die Politik hineingezogen und zum Spielball der Parteien gemacht; das geschah sofort unter dem neuen Kurfürsten, dessen Regierung einen autokratischen Charakter trug. Zunächst wurde eine Prüfung derjenigen, welche sich dem Lehramt widmen wollten, angeordnet, die von Schulmännern abgenommen werden sollte; sodann wurden die Anstellungsverhältnisse geregelt, und zwar in einer Weise, durch welche das Ansehen der Lehrer gehoben wurde. Dann aber trat eine Zeit ein, in der nur fürstliche Willkür herrschte, die alle Mafsnahmen zur Entwicklung der Volkswohlfahrt hemmte oder verhinderte; die Metternichsche Reaktion kam in Kurhessen zur vollen Herrschaft. Eine Volkserhebung im Jahre 1830, die ruhig verlief, hatte die Genehmigung einer Staatsverfassung seitens des Kurfürsten zur Folge; in der Verfassungsurkunde hiefs es bezüglich des Schulwesens: »Für den öffentlichen Unterricht, sonach die Erhaltung und Vervollkommnung der niederen und höheren Bildungsanstalten und namentlich der Landesuniversität sowie des Landesschullehrerseminar ist zu allen Zeiten nach Kräften zu sorgen«. Der einberufene Landtag legte die Gebrechen und Schäden im Volksschulwesen blofs und forderte Aufbesserung der Lehrergehalte, Rechtssicherheit des Lehrerstandes und Errichtung von Schulhäusern; auch wurde ein das Volksschulwesen regelndes Schulgesetz in sichere Aussicht gestellt. Als aber 1831 für

Zivil und Militär ein Staatsdienstgesetz erlassen und für jede Staatsdienststelle eine Normalbesoldung sowie der Bezug der Pension, der Witwen- und Waisengelder festgesetzt wurde, gingen die Volkschullehrer leer aus.

In Halle hatte die französische Verwaltung im niederen Schulwesen keine wesentliche Veränderung hervorgebracht; als die Stadt 1813 wieder in preufsische Verwaltung überging, bestanden neben der Töchter-, Bürger- und Freischule des Waisenhauses noch eine städtische Töchter- und Bürgerschule, Parochial- und Armenschulen, auch Winkelschulen waren noch vorhanden. 1820 wurden zwei Armen-Industrie-Schulen eröffnet, in welchen die Kinder im Christentum, Rechnen, Lesen und Schreiben unterrichtet werden sollten; die Mädchen erhielten auch Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Der Zustand der Parochialschulen um 1820 wird von dem Ephorus derselben also geschildert: Die Lehrer sind zum Teil alt und stumpf; da sie aufs Schulgeld angewiesen sind, so stehen sie in Abhängigkeit zu den Eltern; die Schulräume sind eng und dunkel. Die Verwaltung lag in den Händen des Superintendenten und Bürgermeisters; die Schulaufsicht übte die Geistlichkeit aus. Die Winkelschulen, »die Blutsauger für die öffentlichen Schulen«, wie sie Harnisch nennt, wurden 1825 aufgehoben; durch die Festsetzung einer Besoldung wurden die Lehrer von den Eltern unabhängig gemacht. Eigene Schulhäuser konnte man aber aus Mangel an Geld noch nicht beschaffen; man mufste sich also noch mit Mietsräumen behelfen. Jede Parochialschule bestand aus zwei Klassen mit je 100 bis 150 Kindern; dieselben wurden von einem Oberlehrer und einem Hilfslehrer in den »gewöhnlichen Elementar- und Realkenntnissen«, in Religion, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und Singen unterrichtet. Der Fortbildung diente die 1839 an Stelle der eingegangenen Kunstschule errichtete Sonntagsschule; es wurde hier im Zeichnen, Rechnen, in Geometrie und Aufsatz unterrichtet. Die Leitung des städtischen Schulwesens lag in den Händen eines Schulinspektors; ihm zur Seite stand ein Schulvorstand, der aus einem Mitglied des Magistrats und zwei Mitgliedern der Stadtverordnetenversammlung gebildet wurde. Noch in den dreifsiger Jahren wurde in den Armenschulen in Halle im wesentlichen nur in Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet; in den übrigen Lehrfächern beschränkte man sich auf das Allerwichtigste, d. h. auf ganz Weniges. Noch immer sah man in diesen Schulen mehr Arbeitsheime resp. Horte als Schulen; Spinnen, Garten- und Feldarbeiten standen im Vordergrund. Dagegen wurden (1836) die Parochialschulen zu einer Bürgerschule vereinigt, welche Knaben und Mädchen in je fünf Klassen eine den Anforderungen der Zeit entsprechende und für den bürgerlichen Beruf vorbereitende Bildung geben sollte; der Lehrplan umfafste Religion, Deutsch, Anschauungsunterricht, Zeichnen, Rechnen, Geometrie, Naturkunde, Geographie, Geschichte, Singen und als fakultative Lehrfächer Latein, Französisch und weibliche Handarbeiten. Anfangs der sechziger Jahre hörten auch die Armenschulen auf; sie hatten sich unterdessen

in Volksschulen verwandelt. Seit 1849 lag die Verwaltung des städtischen Schulwesens in den Händen der Schuldeputation (Schul-Kommission); sie bestand aus zwei Stadträten, dem Superintendenten resp. einem Geistlichen, den Schulleitern usw.; die katholische Schule hatte eine besondere Schulkommission.

Mitteilungen.

Die Volksunterhaltungsabende breiten sich in Deutschland immer mehr aus und gewinnen durch sorgsamere Auswahl und Zusammenstellung der gebotenen wissenschaftlichen und künstlerischen Stoffe an volkserziehlichem Werte. Ursprünglich nur in gröſseren und mittleren Städten eingerichtet, haben sie längst in Dörfern und Kleinstädten festen Fuſs gefaſst und sind ein Mittel geworden, den breitesten Schichten der Bevölkerung Belehrung, Kunstgenuſs und edle Geselligkeit zu verschaffen. Daſs die Volkunterhaltungsabende jetzt auch von behördlicher Seite Anerkennung finden, zeigt eine Umfrage des preuſsischen Ministers des Innern bei den Regierungspräsidenten über die Fortschritte der Unterhaltungsabende. Der Minister bezeichnet die Veranstaltungen als ein besonders wirksames Mittel, die breiten Massen der Bevölkerung auf geistigem und sittlichem Gebiete zu fördern und die oft schmerzlich beklagte Kluft zwischen den Gebildeten und den anderen Volksklassen zu überbrücken. Um die Verbreitung und Ausgestaltung der Volksunterhaltungsabende hat die »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung« seit länger als 10 Jahren sich thatkräftig bemüht. Durch Sammlung und Versendung von Programmen, Prologen und Epilogen, durch Vorträge, durch Zusammenstellung von entsprechenden Theaterstücken und anderen Dichtungen usw., namentlich aber durch Herausgabe einer in 3. Ausgabe vorliegenden und in 7 500 Exemplaren verbreiteten Broschüre (Die Volksunterhaltungsabende nach Bedeutung, Entwickelung und Einrichtung, ein Weg zur geistigen und sittlichen Einheit des deutschen Volkes. — Vom Bureau der Gesellschaft, Berlin NW., Lübeckerstrasse 6, gegen Einsendung von 50 Pf. zu beziehen) hat die Gesellschaft die Volksunterhaltungsabende planmäſsig gefördert. Interessenten erhalten vom Bureau der »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung« bereitwilligst Auskunft, litterarische Hilfsmittel und Programme von Unterhaltungsabenden unentgeltlich.

Künstlerische Steinzeichnungen als Wandschmuck für Schule und Haus werden in nächster Zeit die beiden Leipziger Firmen B. G. Teubner und R. Voigtländers Verlag erscheinen lassen. Nach der Anzeige, die uns vorliegt, wird es ein Unternehmen von gröſster Bedeutung sein. Eine Anzahl hervorragender Männer haben dem Plane ihre Förderung angedeihen lassen, so Geheimer Regierungsrat Dr. v. Seidlitz (Dresden), Professor Dr. Pallat (Berlin), Professor Dr. Alfred Lichtwark (Hamburg), Professor Dr. Konrad

Lange (Tübingen), Direktor Graf Leopold von Kalckreuth (Stuttgart), Direktor Dr. Peter Jessen (Berlin), Karl Goetze (Hamburg). Die bedeutendsten auf dem Gebiete der Lithographie thätigen Künstler haben ihre Mitwirkung zugesagt, so Hans Thoma (Karlsruhe), Ferdinand Andri (Wien), Karl Biese (Karlsruhe), J. V. Cissarz (Dresden), Ludwig Dettmann (Königsberg), Otto Fischer (Dresden), Otto Heichert (Düsseldorf), E. Kaempffer (Breslau), Friedr. Kallmorgen (Grötzingen bei Karlsruhe), Arthur Kampf (Berlin), Gustav Kampmann (Karlsruhe), Walter Leistikow (Berlin), Freiherr von Myrbach (Wien), Franz Skarbina (Berlin) u. a. Besonderen Anteil an dem Unternehmen hat der Künstlerbund in Karlsruhe, der bereits für die Berliner Ausstellung »Die Kunst im Leben des Kindes« eine gröfsere Anzahl Entwürfe ausgeführt hatte. Die Bilder werden von den Künstlern selbst auf den Stein gezeichnet und im Druck beständig überwacht, sodafs sie durchaus bis in alle Einzelheiten hinein ihr eigenstes Werk sind. Sie sind also keine Nachbildungen von Kunstwerken, die für eine ganz andere Technik und ein anderes Format gedacht sind und durch den handwerksmäfsigen Zeichner oder durch die rein mechanische Wiedergabe das Beste verloren haben. Vielmehr ist es ursprüngliche Kunst, die sich in der unmittelbar persönlichen Sprache des Künstlers darbietet und, durch die geeignete Technik vervielfältigt, dazu bestimmt ist, Kunstverständnis und Kunstliebe hineinzutragen in die weitesten Kreise unseres Volkes. Die Bilder werden vor allem ein Stück echter Heimatkunst bieten. Das deutsche Land in seiner wunderbaren Mannigfaltigkeit, seine Tier- und Pflanzenwelt, seine Landschaft und sein Volksleben, seine Werkstätten und seine Fabriken, seine Schiffe und Maschinen, seine Städte und seine Denkmäler, seine Geschichte und seine Helden, seine Märchen und seine Lieder werden vor allem den Stoff zu den Bildern bieten. Daneben wird das religiöse Bild gepflegt werden und auch die fremde Landschaft und das fremde Volkstum Berücksichtigung finden. Diese Stoffauswahl wird wie für die Schule, so auch für das Haus sich geeignet erweisen. Die einfachen Motive, die dem Kinde verständlich sind, werden dem Erwachsenen darum nicht weniger lieb sein. Gerade Werke echter Heimatkunst werden am besten ins deutsche Haus passen und sein schönster Schmuck sein können. Noch in diesem Jahre im August oder September beginnend, werden etwa 50 Blatt solcher Künstler-Steinzeichnungen erscheinen. Sie werden auch dadurch ein Ereignis im Kunsthandel bilden, dafs der Preis ungewöhnlich niedrig bemessen ist. Obwohl die einzelnen Blätter 55×75 und 70×100 cm grofs sind und in vier bis zehn Farben hergestellt werden, wird das Blatt doch nur 3 bis 6 Mark kosten. Auch für wohlfeile, aber in Form und Farbe passende Rahmen, soll gesorgt werden.

Zur Reform der Mädchenpensionate hat sich ein »Verband evangelischer Mädcheninstitute« gebildet, welcher bezweckt, eine nach jeder Richtung hin gesunde Erziehung derjenigen jungen

Mädchen zu gewährleisten, welche den dem Verbande angehörigen Erziehungsanstalten anvertraut werden. Die Verbandsinstitute sind einig in dem Bestreben, ihre Zöglinge zu sittlicher und wirtschaftlicher Selbständigkeit und zum Gemeinsinn zu erziehen und dadurch dieselben sowohl für den allgemeinen Frauenberuf der Gattin, Hausfrau und Mutter wie für ein selbsständiges Berufsleben innerlich und äufserlich auszurüsten. Diese Grundsätze sind die erstmals umfassend in den Töchterheimen des Ev. Diakonievereins durchgeführten. Vorsitzender des Verbandes ist z. Z. Pfarrer Bender in Königstein (Taunus), der Curatoriumsvorsitzende des dortigen Taunusinstituts.

Ein bisher unbekanntes Gedicht Ernst Moritz Arndts veröffentlicht Pfarramtskandidat Max Henze in dem soeben erscheinenden Maiheft des »Türmers«, der bekannten Monatsschrift für Gemüt und Geist (Verlag von Greiner & Pfeiffer, Stuttgart). Das Original, ein vergilbtes Albumblatt, befindet sich im Besitze der Frau Pastor Meyer zu Gottberg in Pommern und ist deren Vater, dem in der Unterschrift angeredeten, längst verstorbenen Prediger Friedrich August Laurin, zugeeignet. Die Handschrift hat folgenden Wortlaut:

»Was ist Liebe? Eine zarte Blume,
Die zerflattert, wenn die Hand sie pflückt.
Eine Göttin, die im Heiligtume
Nur durch Anschaun Sterbliche beglückt.
Eine Biene, die mit leichtem Wallen
Wenig Stunden um die Kelche summt,
Eine Melodie der Nachtigallen,
Die nach kurzem Lenz verstummt.
Was ist Freundschaft, was ist Seelengüte,
Was der Herzen süfse Sympathie?
Ach! aus bessern Welten eine Blüte,
In der Erden Lüften reift sie nie.
Was ist Tugend? in dem Lumpenkittel
Predigt sie: ein Nichts ist Ruhm und Gold!
Was ist Wahrheit? in dem Narrenspittel
Reicht man ihr den Gnadensold.

Templin in der Mark, den 19. Okt. 1799.
Leben Sie glücklich und denken Sie unserer frohen Reise
und Ihres Landsmanns
Ernst Moritz Arndt aus Rügen.«

C. Referate und Besprechungen.

Zur Sozialpädagogik.

Von **Fr. Meis.**

Im Evang. Schulblatte hat Direktor J. Trüper in Jena eine Reihe von Artikeln über Fr. W. Dörpfelds Theorie und Praxis einer sozialen Erziehung veröffentlicht, die in kurzem auch als Broschüre erscheinen werden (Preis ca. 2 M.) Es dürfte wohl kaum ein Zweiter zu finden sein, der Dörpfelds Bedeutung für dieses Gebiet so klar erkannt und nachgewiesen hat wie Trüper. Das beweisen schon dessen frühere sozial-pädagogische Abhandlungen: »Erziehung und Gesellschaft« im XXII. Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik. — »Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit« (3 Abhandlungen). Gütersloh, bei Bertelsmann u. a.

Über Sozialpädagogik wird zwar in unserer Zeit viel geschrieben, aber in den meisten dieser Arbeiten ist der Begriff des Sozialen einseitig und unvollständig aufgefaſst. Einmal hat dort dieser Begriff nur die einseitige Bedeutung, die ihm der Marxismus unterlegt: und bald wieder ist das, was dort »sozial« genannt wird, im Grunde nur »staatssozial«: Der alleinige Schulherr soll der Staat sein (in Wirklichkeit ist es dann die Bureaukratie), gerade als ob das Volk sein Erbteil an Kulturgütern allein dem Staate verdanke und es nur für den Staat zu erhalten, zu vermehren und dem nachfolgenden Geschlechte zu überliefern habe. Die Rechte der andern sozialen Gemeinschaften, für deren Dienst die Schule ebensowohl vorbereiten soll wie für den Dienst als Staatsbürger, namentlich die Rechte der Familie und der Kirche, werden einfach ignoriert. Trüper weist nun nach, daſs Dörpfeld eine Sozialpädagogik im rechten, d. i. im Vollsinne vertreten hat, eine Pädagogik die über die Familie und die Schule hinaus in die Kirche wie ins Staatsleben, auf dem Exerzierplatz wie in die Arbeitsstube des Schriftstellers reicht. Er zeigt, wie tief Dörpfeld in die Bedeutung der Familienerziehung eingedrungen ist und wie er dem erziehlichen Einfluſs der Familie mehr Raum und Geltung zu verschaffen suchte. Er zeigt weiter, wie Dörpfeld die soziale Seite der Schule ins rechte Licht stellte und die Schulverfassung — den sozialen Verhältnissen entsprechend — auf die Erziehungsgemeinde (Schulgemeinde) als ihr natürliches Fundament gegründet wissen wollte. Er erörtert ferner die sozial-erzieherischen Aufgaben der Kirche und legt Dörpfelds eigenartige Stellung zu diesen Fragen

dar, der »auf die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und der praktischen Theologie« hinwies und die Ursachen des Rückgangs an Reformationskraft in der Kirche zu erforschen suchte. Er geht sodann zu Dörpfelds politischen Anschauungen über und weist nach, wie dieser auch in nationaler Beziehung ein Pfadfinder gewesen ist und manches vorausschaute, was sich später verwirklicht hat. Endlich wird noch über Dörpfelds wirtschaftlich-soziale Auschauungen und Bestrebungen berichtet und gezeigt, dafs die sozial-politischen Reformen unserer Zeit schon in Dörpfelds sozialem Programm vom Jahre 1867 angestrebt wurden. Wem es darum zu thun ist, in dem Wirrwarr der Meinungen über Sozialistik und soziale Pädagogik ein rundseitiges, objektives Urteil zu gewinnen, der lasse sich von Trüper in Dörpfelds Sozialpädagogik einführen.

Litteratur zum Deutschunterricht.

Von **E. Wilke** in Quedlinburg.

E. Hähnel und **R. Patzig.** Deutsche Sprachschule. Leipzig, Ferd. Hirt & Sohn, 1897.

Heft I—III habe ich in Heft 10 des vorigen Jahrgangs besprochen (S. 561 f). Nachträglich sind mir zugegangen Heft IV (5. Schuljahr) Preis 20 Pf., Heft V (6. Schuljahr) Preis 20 Pf., Heft VI (7. und 8 Schuljahr) Pr. 25 Pf. Die Hefte enthalten reichen Stoff für den Deutschunterricht in den letzten Schuljahren und werden da, wo sie nicht in den Händen der Schüler sind, wenigstens für die Lehrer eine Fundgrube sein können.

H. Damm und **P. Hebecke,** Übungsaufgaben zur deutschen Sprachlehre. Für die Mittelstufe einer mehrklassigen Schule bearbeitet. 1 Heft. Berlin, 1898, G. W. F. Müller. 47 S. 35 Pf.

Das Heft verdient durchaus Beachtung. Die Aufgaben sind praktisch gewählt, auf Bildung des Stils ist der gröfste Nachdruck gelegt, das Schematische beschränkt. Ist zu den besseren Sprachschulen zu rechnen.

Prof. Dr. **Ernst Regel,** Zwölf Jahre deutschen Unterrichts auf der Oberstufe der zehnklassigen höheren Mädchenschule. Leipzig, Voigtländer, 1897. 147 S.

Das Büchlein ist jedem lebhaft zu empfehlen, der litteraturkundlichen Unterricht in höheren Mädchenschulen, Mittelschulen, Präparandenanstalten und Seminaren zu erteilen hat, desgleichen jedem, der sich auf eine Lehrerprüfung im Deutschen vorbereitet. Der Verfasser bietet eine Art ausgeführten Lehrplan für die II. und I. Klasse der höheren Mädchenschule gemäfs den Maibestimmungen von 1894. Er skizziert den litteraturkundlichen Stoff und führt, was namentlich dankenswert ist, in Text und Anmerkungen in die Litteratur über den betreffenden Dichter oder das betreffende Kapitel ein. So ungefähr wie Regel hat sich seiner Zeit Hermann Kahle den litteraturkundlichen Unterricht im Seminare gedacht und einen Teil ausgeführt in seinem Buche »Claudius und Hebel nebst Gleichzeitigem und Gleichartigem.«

Lic. Dr. **Karl Leimbach**, Die deutschen Dichter der Gegenwart. Biographien, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. 7. Bd. 3. Lieferung. (S. 321—470). Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. Vollständig in 15 Bänden zum Gesamtpreise von 63,50 M.

Vorliegende Lieferung schliefst den 7. Band ab und behandelt Konrad Nies, Joh. Nordmann, Theodor Meyer-Merian und noch 20 Dichter und Dichterinnen bis Emil Palleske und Josef Pangkofer. Möchte man auch wünschen, dafs der Herausgeber eine engere Auswahl getroffen hätte, damit sein Werk einem gröfseren Kreise zugänglich geworden wäre, so mufs doch hervorgehoben werden, dafs wir es hier mit einem hochbedeutsamen Werke zu thun haben, das »Lehrern und Freunden der Litteratur« nicht genug empfohlen werden kann. Erst wenn man ein Werk wie das Leimbachsche kennen lernt, merkt man, wie es fort und fort im deutschen Dichterwalde wächst und blüht, rauscht und rieselt. Für Lesebuchschreiber wird »Leimbach« unentbehrlich sein. Einen besonderen Wert erhält das Buch durch genaue Angabe der Quellen des Herausgebers und der Werke jedes Dichters.

Aus dem Schatze deutscher Dichtung. Eine Auswahl von Gedichten für Schule und Haus. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung 1898. 272 S. 1,40.

Als Herausgeber nennen sich im Vorworte die Herausgeber des »Deutschen Lesebuchs«: L. Reimer, Karl Richter, Dr. Friedr. Sachse, Dr. E. Scherfig, Aug. Thomas, Dr. H. Zimmermann. Es genügt, diese Namen zu nennen, um Vorzügliches zu erwarten. Die Anordnung ist nach sachlichen Gesichtspunkten erfolgt: Gott und die Natur, Zeitenlauf, das menschliche Leben, Haus und Familie, Freundschaft, Menschenliebe etc. Vertreten sind Dichter bis zur Gegenwart, doch ist unter den neuesten sorgfältig gewählt. Neben Gellert, Goethe, Schiller, Pfeffel finden wir auch Johanna Ambrosius, Otto von Leixner, Peter Rosegger, Julius Lohmeyer. Von Geibel sind 29 Gedichte aufgenommen. Aus der klassischen Zeit hätte vielleicht noch manches wegbleiben können (z. B. Das Eleusische Fest, Die Klage des Ceres). Der Preis (1,50 M. für das einfach, 2 M. für das fein gebundene Exemplar) ist sehr billig. Das Buch verdient ein Hausbuch zu werden und ist namentlich zu Geschenkzwecken zu empfehlen. Auch Schulen, die neben dem Lesebuche noch eine Gedichtsammlung benutzen, seien auf diese hingewiesen.

H. Ritter, Gedanken über das sprachliche Schreiben in der einfachen Volksschule nebst angehängten Schüleraufsätzen. Harburg a. d. Elbe, Gustav Elkan, ohne Jahreszahl, 121 S.

Derselbe, Hülfsbuch für den deutschen Sprachunterricht in der ein- bis dreiklassigen Volksschule. Ein einheitlicher Lehrgang für das orthographische, grammatische und stilistische Schreiben. Heft 1. Für die Mittelstufe. 36. S. Heft 2. Für die Oberstufe. 46 S. Heft 3. Für die oberste Abteilung der dreiklassigen Schule. 64 S.

Derselbe, Leitfaden für das Anfertigen von Briefen und Geschäftsaufsätzen in der ländlichen Volks- und Fortbildungsschule. Zugleich Heft 4 des Hülfsbuches etc. 36 S. Verlag wie vor.

Etwas mifstrauisch ging ich ans Lesen der »Gedanken«; denn ich verbinde mit diesem Worte, namentlich wenn es auf Büchertiteln erscheint,

einen sehr hohen Begriff; ich erwarte dann etwas Urwüchsiges, Eigenes, das die alten Weisen kritisiert und neue zeigt. Ich fand mich indeſs nicht ganz getäuscht. Der Verfasser hat das ganze Gebiet des »sprachlichen Schreibens« durchdacht und zwar mit besonderer Rücksicht auf die ihm naheliegenden Verhältnisse der dreiklassigen Schule. Bietet er auch nichts unbedingt Neues, so doch etwas sehr Lesenswertes, Anregendes und Förderndes. Namentlich sind seine Untersuchungen über Beschränkung des grammatisch-orthographischen Stoffes beachtenswert, ebenso zahlreiche praktische Winke, z. B. über Aufschreiben sachunterrichtlicher Stoffe, über Anschluſs der Rechtschreibeübungen an den Sachunterricht, über die Behandlung der Nebensätze u. v. a. Die angehängten Aufsätze 12—14 jähriger Kinder (S. 86—121) sind derart, daſs man nur wünschen kann, alle Schulen, auch die vielklassigen Stadtschulen, erzielten solche Leistungen. Daſs ich nicht in allen Punkten mit dem Verfasser übereinstimme, ist selbstverständlich, hindert mich aber nicht, seine Schrift lebhaft zu empfehlen.

Nicht ganz so gut gefallen mir die Schülerhefte. Vor allem bin ich dagegen, den Kindern unrichtig Gedrucktes zum Verbessern vorzulegen, auch gegen die Aufgaben, in denen einzelne Buchstaben, die leicht unrichtig gesetzt werden, beim Abschreiben zu ergänzen sind. Da der Verfasser seine Hefte in enger Verbindung mit dem Lüneburger Lesebuch gehalten hat, so scheint mir auch die Aufnahme zahlreicher Lesestücke in das »Hülfsbuch« unnötig zu sein. Sehr gut ist die stete Rücksicht auf Bildung des Stils (Umwandlungsaufgaben) und auf Erfassung des Sprachinhalts bei Übung der Form. — Das 4. Heft enthält Muster von Familienbriefen, die nicht immer im Kindestone bleiben (z. B. S. 5, Nr. 3 und 4), und Geschäftsbriefen nebst angeschlossenen Aufgaben. — Lehrern, die auf die obigen Ausstellungen kein Gewicht legen, können die Hefte zum Gebrauche, mindestenst zu eigenem Studium empfohlen werden; ganz besonders seien die Kollegen im Nordwesten Deutschlands — die dort übliche Aussprache hält der Verfasser für allein richtig, mindestens für berechtigt — auf die Ritterschen Arbeiten aufmerksam gemacht. Nicht unerwähnt bleibe endlich, daſs der Ertrag des »Hülfsbuches« der Lüneburger Lehrer-Witwen- und Waisenkasse zu gute kommen soll.

W. A. Lay, Schülerhefte für den Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht nach naturgemäſsen Grundsätzen und mit Anwendung der Schreibschrift als Anschauungsmittel für den Rechtschreibunterricht. 1. Heft (1. Schuljahr) 40 S. 30 Pf., 2. Heft (2. Schuljahr) 50 Pf., 3. Heft (3. und 4. Schuljahr) 60 Pf. Wiesbaden, O. Nemnich.

Im Jahrgang 1897 (No. 7) habe ich des Verfassers »Führer durch den Rechtschreibunterricht« ausführlich besprochen. Auf den Grundsätzen des »Führers« beruhen die Schülerhefte. Sie bieten 1. Stoffplan und Beigaben (Lesestücke) für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht, 2. Entwickelungsergebnisse des grammatisch-orthographischen Unterrichts, 3. zusammenhängende, dem heimatkundlichen Anschauungsunterricht entnommene Stücke zum Abschreiben, und zwar diese Stücke in Schreib-

schrift. Dafs der Inhalt der Hefte für die auf dem Titel bezeichneten Schuljahre zu schwer ist, mufs ich auch hier mit Bezug auf die Kinder behaupten, die ich im Osten und in der Mitte Deutschlands kennen gelernt habe, mag mich auch der Verfasser zu denen rechnen, »die unbewufst solche Spiegelfechterei treiben, die Anschauungen erschleichen« etc. (W. A. Lay, Führer durch den ersten Rechenunterricht. 1898. S. 141 Anm. 1). Für sehr wünschenswert halte ich es, dafs Kollegen, die die Layschen Hefte benutzen, alsbald ihre Erfahrungen veröffentlichen.

Johannes Meyer, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Rechtschreibung. Nach methodischen Grundsätzen für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen sowie für die entsprechenden Klassen der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und höheren Mädchenschulen. 11. Auflage, Hannover, L. Meyer 1896. 64 S. 30 Pf.

Bietet reichlichen Stoff zur Übung der Rechtschreibung. Mit der Wahl mancher Aufgaben, z. B. mit dem Abschreiben langer Wörterreihen, kann ich mich nicht einverstanden erklären.

Dr. **O. Lehmann** und **K. Dorenwell**. Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. In 4 Heften 1. Heft. Sexta. 66 S. 50 Pf. — 2. Heft. Quinta. 75. S. 50 Pf. — 3. Heft. Quarta. 96 S. 70 Pf. Hannover und Berlin 1898.

Ich bin mit den Verhältnissen der höheren Schulen zu wenig vertraut, um über die Verwendbarkeit der vorliegenden Hefte urteilen zu können. Sie sind sehr reichhaltig, nehmen namentlich auf Sprachrichtigkeit Rücksicht, enthalten viel schematische Grammatik. Ob es richtig und nötig ist, Quartaner Eigenschaftswörter, die den Wem- oder Wessenfall regieren, und ähnliche Wörter in Versen auswendig lernen zu lassen, möchte ich bezweifeln.

Dr. **F. Sachse**, Zum Aufsatzschreiben in der Volksschule. Anregungen und Gesichtspunkte. Leipzig, Alfred Hahn 1898. 52 S. 75 Pf.

Der bekannte Schulmann, Albert Richters Nachfolger in der Leitung des »Praktischen Schulmanns«, bietet hier eine Sammlung der Aufsätze, die er früher in Zeitschriften veröffentlicht hat. Er vertritt den Gedanken, dafs der Aufsatz von Anfang an eine in gewissem Sinne eigene und selbständige Leistung des Schülers sein müsse. Die Schrift ist in hohem Grade anregend und verdient, fleifsig studiert zu werden.

J. Schmitz, Hilfsbüchlein zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen und Geschäftsbriefen, die im gewerblichen Leben am häufigsten vorkommen und spezielle Berufskenntnisse nicht erfordern. Inhaltlich zusammenhängende Muster zur Anschauung nebst Ergebnis der Besprechung, bezw. Belehrung und Aufgaben zur Übung. Für Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen. Zabern, A. Fuchs 1897. 30 S. Pr. ?

Lehrern an gewerblichen Fortbildungsschulen wird das Büchlein nützlich sein.

Im Kampf um die Weltanschauung.

In dem verflossenen 19. Jahrhundert hat die Weltanschauung starke Wandlungen erfahren; durch die Naturwissenschaften, die in ihm mächtig emporgeblüht sind, ist die Basis der im Anfang des Jahrhunderts herrschenden

Weltanschauung erschüttert, aber die der am Ende desselben neu sich bildenden fest begründet worden. Jeder denkende Mensch hat das Bedürfnis, sich über die Weltanschauung seiner Zeit und deren Entwicklung aus der Vergangenheit heraus zu orientieren, um Stellung dazu zu nehmen und seine Weltanschauung zu befestigen resp. zu vervollkommnen. Die im Folgenden genannten und besprochenen Werke werden ihm dabei gute Dienste leisten.

Wir weisen zunächst hin auf die s. Z. in den »N. B.« besprochenen Schriften von Prof. Dr. Windelband (Geschichte der Philosophie 2. Aufl. 521 S. 12,80 M. Tübingen, J. C. Mohr, 1900; Geschichte der neueren Philosophie in ihrem Zusammenhang mit der allgemeinen Kultur und den besonderen Wissenschaften, I. Bd. Von der Renaissance bis Kant 591 S., II. Bd. von Kant bis Hegel und Herbart 408 S. à 9 M. Leipzig, Breitkopf und Härtel 1899). Beide Werke ergänzen einander, haben eine durchaus wissenschaftliche Darstellungsform und stehen auf der Höhe der Wissenschaft unserer Zeit; sie sind ein vorzügliches Hilfsmittel zum eingehenden Studium der Geschichte der Philosophie. Wir erfahren aus ihnen, »durch welche Denkantriebe im Laufe der geschichtlichen Bewegung die Prinzipien zum Bewufstsein gebracht und herangebildet worden sind, nach denen wir heute Welt- und Menschenleben wissenschaftlich begreifen und beurteilen.«

Dr. R. Steiner giebt eine wissenschaftlich-populäre Darstellung der »Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert« (I. Bd. 167 S. II. Bd. 192 S. à 2,50 M. Berlin, S. Cronbach), von Goethe und Kant bis Darwin und Häckel. Im I. Bd. kommt die idealistische, im II. die realistische Philosophie zur Darstellung, die zuletzt in eine realideale ausläuft.

Als eine Ergänzung zu diesem Werk können betrachtet werden: Dr. B. Schmidt, Die Philosophie am Ausgange des 19. Jahrhunderts (39 S. 1,20 M. Berlin, Gose und Tetzlaff 1901) und A. Rau, Der moderne Pansychismus, eine summarische Kritik des Idealismus und seiner neuesten Entwicklungsphase (16 S. 60 Pf., Berlin, Gose und Tetzlaff, 1901); beide Werkchen können ja keine erschöpfende Behandlung des betreffenden Gegenstandes bieten, aber sie orientieren und regen zu eingehendem Studium an.

Unter den Philosophen des 16. Jahrhunderts erregt besonders Giordano Bruno durch sein Schicksal infolge seiner Stellung zur Kirche unser Interesse. Die Lebensschicksale und Lehren desselben sind schon öfters Gegenstand der Darstellung gewesen; es sei hier z. B. auf die s. Z. in den »N. B.« besprochene Schrift von A. Riehl, Giordano Bruno (Leipzig, W. Engelmann 1900) hingewiesen. Dr. C. Schieler giebt in einer kleinen Schrift: »Giordano Bruno, der Dichter, Philosoph und Märtyrer der Geistesfreiheit« (64 S. 75 Pf., Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag G. m. b. H.; 1901) eine Darstellung der Lebensschicksale und der Bedeutung desselben nach den Resultaten der neuesten Forschung. Der Verfasser, ein ehemaliger Professor am Priesterseminare in Mainz und nunmehr Prediger der freien religiösen Gemeinden in Königsberg i. Pr.,

hat wohl selbst ähnliche Geisteskämpfe durchgemacht, wie G. Bruno, der in seinem Wissensdrang die Schranke, welche die Kirche ihm gezogen, kühn durchbrochen hatte und dafür hart büfsen mufste; er hat daher seine Lehre auch tief erfafst und mit Wärme dargestellt. Wer, wie G. Bruno, in kühnem Forschungstrieb an den Grundpfeilern der römischen Kirche, auf welchen der stolze Bau des Kirchenglaubens ruht, rüttelt, wer, wie Bruno eine Weltanschauung entwickelt, die zu diesem Kirchenglauben in Gegensatz tritt, der wird von ihr geächtet. Und so mufste auch G. Bruno, der sich schon sehr frühe mit den Schriften und dem System des Kopernikus bekannt gemacht und eine »über Kopernikus im Sinne unserer jetzigen wissenschaftlichenen Kosmogenie weit hinausgehende Anschauung vom Universum« sich erworben hatte, der infolgedessen mit den Grunddogmen der Kirche in Konflikt gekommen war und es verschmähte, sich ohne Vorbehalt der Kirche zu unterwerfen, 16 Jahre ein unstetes Wanderleben führen, bis er doch endlich in die Hände der Kirche fiel und als Ketzer verbrannt wurde; er hat den schweren Kampf der Erkenntnis und des Glaubens gekämpft, er hat dabei mehrmals gestrauchelt, er mufste sich erst allmählich von den Fesseln der Kirche, an welche ihn die Eindrücke seiner Jugend und die Macht des Gemüts banden, losmachen, — aber endlich hat doch der Geist der Wahrheit in ihm gesiegt. Den Sieg mufste er allerdings mit dem Feuertod bezahlen.

Wer sich eingehend mit philosophischen Studien beschäftigen will, kann an Kant nicht vorübergehen. Als Einführung in dieses Studium dürfte sich empfehlen: Dr. Kronenberg, Kant (Sein Leben und seine Lehren. München, Beck, 1897; 312 S. 4,50 M.). Dr. Richter gibt in seiner Schrift: Kant-Aussprüche (Leipzig, E. Wunderlich, 1901; 110 S. 1,20 M.) eine systematisch geordnete Zusammenstellung der Hauptgedanken von Kants Philosophie, in denen sich Kants Weltanschauung wiederspiegelt; eine orientierende Einführung unterstützt den Leser bei der Auffassung derselben.

Wer dann noch tiefer in »Kant« eindringen will, der greife zu Immanuel Kant's Kritik der reinen Vernunft«, herausgegeben, erläutert und mit einer Lebensbeschreibung Kant's versehen von J. H. von Kirchmann, 8. revidierte Auflage von Th. Valentin (769 S. 4 M. Leipzig, Dürr, 1901). Der Herausgeber der vorliegenden Auflage hat die in der Kirchmann'schen Ausgabe noch vorhandenen Fehler und Mängel durch Vergleichung mit anerkannten neuen Ausgaben beseitigt; die Ausgabe selbst hat aber die alte Bestimmung für die Bedürfnisse eines weiteren Leserkreises beibehalten. Gegenüber dem Umfang und der guten Ausstattung ist der Preis niedrig.

Wer in dieses Werk tiefer eindringen und den Inhalt richtig erfassen will, der sei auf zwei neuere Schriften hingewiesen: 1. Dr. L. Goldschmidt, Marginalien und Register zu Kants Kritik der reinen Vernunft von Gg. S. A. Mellin (Züllichau 1794), 189 S., mit einer »Würdigung der Kritik der reinen Vernunft« vom Herausgeber (167 S.) 6 M.; 2. Dr. L. Goldschmidt, Kantkritik oder Kantstudium. Für Im. Kant. 218 S. 5 M. Beide Werke sind bei E. F. Thienemann in Gotha erschienen.

Die »Marginalien« (Randbemerkungen) enthalten die Hauptwahrheiten der einzelnen Absätze der »Kritik« mit den Beweisen und stellen so eine übersichtliche Zusammenfassung des ganzen Systems dar; hat man also einen Abschnitt der Kritik studiert, so kann man den Hauptinhalt an der Hand dieses Buches wiederholen und nochmals durchdenken. Das Register erleichtert das Nachschlagen. Schon in der diesem Werk beigegebenen Begleitschrift: »Würdigung« wendet sich der Herausgeber gegen die Beurteilung Kants durch Prof. Paulsen in dessen Werk: »Immanuel Kant« (Stuttgart, Frommann), dessen Lektüre wir behufs objektiver Orientierung und Beurteilung empfehlen; ganz besonders und eingehend geschieht dies aber in Goldschmidts »Kantkritik oder Kantstudien«, wo er zu überzeugen und das Verständnis von Kants Arbeit zu fördern sucht.

Unter den Philosophen Frankreichs, die sich an Kant anschliefsen und dessen Philosophie weiter ausbauen, steht Renouvier oben an; über ihn, seine Stellung zu Kant, sein Leben, Schaffen und Lehre (Logik, Psychologie, Moral und Religion) belehrt uns Dr. M. Ascher, Renouvier und der französische Neukritizismus (55 S. 1,50 M., Bern, Sturzenegger, 1900); zum Schlufs fafst die Schrift das Gemeinsame und Unterscheidende von Kant und Renouvier zusammen und unterzieht es einer Kritik.

Zu den wichtigsten Philosophen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehören Lotze und Wundt; wer sich eingehender mit der Philosophie dieser Zeit beschäftigen will, mufs sie kennen lernen. In neuerer Zeit sind auch besondere Werke über sie und ihre Lehre erschienen (Falkenberg, Lotze; König, Wundt; beide bei Frommann-Stuttgart, 1901). Eine vergleichend philosophische Studie über sie bietet Dr. A. Lichtenstein (Lotze und Wundt, 80 S., 1 M., Bern, L. Sturzenegger 1900). Der Verfasser stellt bei seinen Erörterungen Erkenntnislehre und Psychologie in den Mittelpunkt und zieht die naturphilosophischen und metaphysischen Fragen nur soweit heran, als es durch den Gegenstand der Betrachtung geboten erscheint.

Graf Leo Tolstoi ist zur Zeit der bedeutendste russische Dichter, der auch in Deutschland viel gelesen wird; zu seiner Popularität hat die heilige Synode durch den gegen Tolstoi geschleuderten Bann viel beigetragen. Tolstoi ist ein philosophischer Dichter oder, noch besser gesagt, ein dichtender Philosoph; als solcher hat er nun eine andere Auffassung vom Christentum als die orthodoxe Kirche, und darum traf ihn der Fluch derselben. Diesen Mann hat uns Dr. E. Bernbecker nach seinem Leben und seinen Schriften geschildert (Graf Leo Tolstoi, 114 S. 1 M. Leipzig, R. Voigtländer 1901). Tolstois Welt- und Lebensanschauung ist ein Ausflufs seiner Persönlichkeit und seines Lebens; was er lebt, das dichtet er und was er dichtet, das lebt er; aus seinen Werken heraus und auf Grund persönlicher Bekanntschaft führt uns Bernbecker den Dichter-Philosoph vor und hat so ein echtes Volksbuch geschaffen, das jeder, der sich für Tolstoi interessiert, mit Interesse und Nutzen lesen wird.

E. H. Schmitt hat in seinem Werk: L. Tolstoi und seine Bedeutung für unsere Kultur« (Leipzig, E. Diederichs, 482 S. 5 M.)

zum erstenmal den Versuch gemacht. Tolstois Erscheinung im Zusammenhang unserer gesamten modernen Geisteskultur zu würdigen. T.'s Ziele gipfeln nach Sch. in der Umwälzung der alten resp. der Schöpfung einer neuen Welt- und Lebensanschauung; sie im Zusammenhang auf Grund von Tolstoi's Werken darzulegen, ist der Zweck von Sch.'s Werk. Das Studium ist nicht leicht; es wird noch erschwert durch den Stil des Verfassers. Da T. seine Weltanschauung nicht zusammenhängend dargestellt hat, so liegt die Gefahr vor, dafs der Bearbeiter, E. Schmidt, aus den eigenen Gedanken in T. hineingetragen hat; im ganzen aber hat er wohl Tolstois Welt- und Lebensanschauung richtig erfafst.

Ein Gegenstück zu Tolstoi ist Friedrich Nietzsche, dessen Leben, Entwicklung, Welt- und Lebensanschauung für gebildete Laien Dr. Jul. Reiner, (Friedrich Nietzsche, 76 S. 2 M.; Leipzig, Herm. Seemann Nachfolger, 1901) schildert. Über diesen Dichterphilosophen sind schon eine grofse Zahl von Schriften veröffentlicht worden (wir haben die Leser der »Neuen Bahnen« bereits bekannt gemacht mit: Gallwitz, Fr. Nietzsche (Leipzig, Reifsner) und Kalthoff, Fr. Nietzsche und die Kulturprobleme unserer Zeit (Berlin, Schwetschke und Sohn); es ist dies ein Zeichen dafür, dass die Erfassung der Philosophie Nietzsche's und ihrer Entwicklung keine leichte Arbeit und der Standpunkt, von dem aus dies geschieht, verschieden ist. Reiner hat das Leben und Wirken, die Entwicklung der Philosophie Nietzsches, deren Entwicklung im ganzen und einzelnen leichtfafslich zur Darstellung gebracht, so dafs auch der nicht philosophisch geschulte Leser mit vollem Verständnis seinen Darstellungen folgen kann; sein Standpunkt ist einsichtsvoll und gleichweit entfernt von einseitiger Verdammnis wie von einseitiger Verherrlichung. Nachdem Reiner einen Überblick über das Leben und Wirken des Dichterphilosophen und eine Charakteristik desselben gegeben hat, bespricht er die einzelnen Probleme der Nietzeschen Philosophie (Sittlichkeit, Übermensch, Religion, Frau) und giebt zum Schlufs eine zusammenfassende Würdigung des Dichters und Denkers.

Unter den aufsereuropäischen Ländern werden heute in erster Linie die deutschen Colonien Gegenstand der Betrachtung sein.

Soll dieses aber erfolgreich geschehen, so müssen die Erzeugnisse derselben den Kindern zur Anschauung gebracht werden. Hierzu dienen die von dem »Naturhistorischen Institut Linnaea« in Berlin, herausgegebenen »Sammlungen von Erzeugnissen aus deutschen Colonien,« ganz vorzügliche Hilfsmittel zum Unterricht, wie wir es aus eigener Erfahrung wissen.

Es sei zur näheren Orientierung auf das diesem Hefte beiliegende Prospekt hingewiesen.

Bücheranzeigen.

Ritterhaus, Frau Dr., Ziele, Wege und Leistungen unserer Mädchenschulen und Vorschlag einer Reformschule. 42 S. 80 Pf. Jena, G. Fischer.

A. Bartels, Geschichte der deutschen Litteratur (2 Bde.) 1. Bd. 510 S. 5 M. Leipzig, Avenarius.

Schiller, Dr. Prof., Volksbildung und Volkssittlichkeit. 32 S. 50 Pf. Dessau, Anhalt. Verlagsanstalt.

Vogt, Prof. Dr., Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 33 Jahrgang. 1901. 344 S. 5 M. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

Schoop, Prof., Der Schulzeichenunterricht und das Zeichnen nach der Natur. Zur Reform des Zeichenunterrichts. 2,50 M. Zürich, Hofer und Co.

Holtzmann, Dr., Leben Jesu. 428 S. 7,60 M. Tübingen J. C. B. Mohr.

Carnerie, Der moderne Mensch. Versuch einer Lebensführung. 5. Aufl. 180 S. geb. 4 M. Bonn, E. Straufs.

König, W. Wundt, Seine Philosophie und Psychologie. 207 S. 2 M. Stuttgart, Frommann.

Saenger, J. St. Mill, Sein Leben und Lebenswerk. 200 S. 2 M. Stuttgart, Frommann.

Tesch, Sem.-Oberl., Handbuch der Methodik aller Unterrichtsgegenstände der Volksschule. 664 S, 6. M. Bielefeld, Velhagen und Klasing.

Goetz, Dr., Frz. H. Reusch, Eine Darstellung seiner Lebensarbeit. 127 S. Gotha, F. A. Perthes.

Schieler, Dr., Giordano Bruno, der Dichter-Philosoph und Märtyrer der Geistesfreiheit. Seine Lebensschicksale und seine Bedeutung nach den Resultaten der neuesten Forschungen. 64 S. 75 Pf. Frankfurt a. M. Neuer Frankfurter Verlag.

Fischer, Dr., Glauben und Wissen. 232 S. 2. M. Bamberg, Handelsdruckerei und Verlagshaus.

Martig, Sem.-Dir., Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. 348 S. 3,60 M. Bern, Schmidt und Francke.

Reiner, Dr., Fr. Nietzsche. 76 S. 2 M, Leipzig, H. Seeman, Nachf.

Stille, Dr., Die ewigen Wahrheiten im Lichte der heutigen Wissenschaft. 91 S. 2 M. Berlin, Friedländer und Sohn.

Kopp, Dr., Geschichte der griechischen Litteratur. 6 Aufl. 243 S. 3 M. — Desgleichen Geschichte der römischen Litteratur. 2. Aufl. 147 S. 2 M. Berlin, J. Springer.

Lemme, Dr., Prof., Das Wesen des Christentums und die Zukunftsreligion. 219 S. 3,50 M. Grofs-Lichterfelde. Berlin, E. Runge.

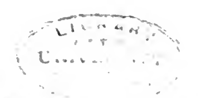
v. Hase, Die psychologische Begründung der religiösen Weltanschauung im XIX. Jahrhundert. 26 S. 80 Pf. Berlin, H. Walter.

Francke, Lehrer, Bilder aus der Wirtschaftskunde von Deutschland. 85 S, 1,20 M. Dresden, A. Huhle.

Goldschmidt, Henr., Ist der Kindergarten eine Erziehungs- oder Zwangsanstalt? Zur Abwehr und Erwiderung auf Herrn Beetz's »Kindergartenzwang«. 40 S. 60 Pf. Wiesbaden Behrend.

Süsserotts Kolonialbibliothek I. Bd. Tappenbeck, Deutsch-Neuguinea 178 S. mit Abbildungen und 1 Karte, geb. 3 M. Berlin, W. Süsserott.

Scobel, Land und Leute. Monographien zur Erdkunde. X. Kerp, Am Rhein, 183 S. 182 Abb. und 1 Karte 4 M. Bielefeld, Velhagen & Klasing.



Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 8. *August* 1901. XII. Jahrg.

Herbarts Verdienste um die Förderung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst.

Von **R. Köppler**, Lehrer in Altenburg.

(Schlufs.)

Worin besteht das Verdienst Herbarts um die Pädagogik?

In der Geschichte der Pädagogik des 19. Jahrhunderts stehen zwei Männer im Vordergrunde: Diesterweg und Herbart. Beide haben klar die wertvollen Gedanken Pestalozzis erfafst, und beide suchten sie, jeder nach seiner Weise, weiterzubauen, Diesterweg als Praktiker, Herbart als Theoretiker. Die Verdienste Diesterwegs fafst Schmidt am treffendsten zusammen, wenn er sagt: »Diesterwegs Bedeutung liegt weniger in der Fortbildung der pädagogischen Theorie, als in der pädagogischen Praxis, in der anregenden Kraft, welche er ausgeübt, in der charaktervollen Energie, mit der er die Consequenzen des Pestalozzianismus zur Anerkennung, zur allseitigen Verwirklichung und zum Leben gebracht hat.« Herbart suchte zu geben, was Pestalozzi nicht vermocht hatte, eine vollständige pädagogische Theorie. Er hat zuerst den Bau aufgeführt, zu dem Pestalozzi den unvergänglichen Grundstein gelegt hat. Für die Praxis hat Herbart wenig gethan. Erst seine Schüler haben das Fehlende ergänzt. In dieser Beziehung ragt unter allen Ziller hervor. Dieser hat mit seinen Anhängern und Freunden eine pädagogische Kleinarbeit geliefert, die sich bis auf die entlegensten und kleinsten Teile der Schularbeit erstreckt. Kein Lehrer ist wohl von dieser ganz unbeeinflufst geblieben. Wer sich die Mühe erspart hat, eines der grundlegenden Werke zu studieren, der hat sich sicher eine von den vielen methodischen Bearbeitungen verschafft, um sich die Vorbereitung für den Unterricht möglichst bequem zu machen. Es möchte auch schwerlich ein Lehrbuch der Päda-

gogik geben, das nicht Herbartsche Gedanken enthält. Vor allen trägt die pädagogische Psychologie Spuren Herbartschen Geistes an sich. Viele Gedanken Zillers sind ein für allemal in die moderne Pädagogik aufgenommen. In der Schroffheit, mit der sie anfangs in die Welt traten und das ganze bisherige Unterrichtswesen für beinahe wertlos erklärten, mufsten sie abgewiesen werden. Freunde und Feinde der Zillerschen Richtung haben seitdem ihre Position geändert, einer hat von dem andern gelernt, und sie sind einander immer näher gekommen. So schreibt Rifsmann, der in so vielen Aufsätzen Zillersche Gedanken bekämpft hat, in einem Hefte der »Deutschen Schule«: »Unter der strengen Zucht dieser Doktrin ist ein Lehrergeschlecht herangewachsen, das dem Stande Ehre macht, und dem wir vorzugsweise zu danken haben, dafs die Diskussion pädagogischer Fragen wesentlich gehaltvoller und ergebnisreicher geworden ist.« Von jedem der drei Prinzipien Zillers ist ein wertvoller Kern übrig geblieben und Allgemeingut geworden. Der Gedanke, dafs das Individuum alle Entwicklungsstufen der Gesamtheit durchlaufen müsse, fand selbst bei den strengsten Anhängern nicht lange Verteidigung. Er wurde reduziert auf die Forderung, dafs die Unterrichtsstoffe der Entwicklung des kindlichen Geistes kongenial sein müfsten. Aber Zillers Vorschlag erreichte, dafs die Stoffüberfülle, die bis dahin die Lehrpläne beherrschte, verschwand, und dafs jedem Schuljahre eine bestimmte Periode aus der biblischen und Profangeschichte zu eingehender Behandlung zugewiesen wurde und nicht in jedem Schuljahre der gesamte Stoff durchlaufen werden mufste. Ziller hat ferner durch seine Kulturstufen zur Würdigung der Märchen und Sagen als Unterrichtsstoffe Veranlassung gegeben. Wenn die ersteren auch von der Stelle verdrängt worden sind, an die sie Ziller gesetzt hatte, so werden sie doch immer mehr als eine köstliche Speise der Kleinen geschätzt, die man ihnen nicht mehr vorenthält. Von der Unterordnung der einzelnen Unterrichtsfächer unter den Gesinnungsunterricht sind die meisten Anhänger Zillers abgekommen. Sie gestehen einem jeden Fache einen selbständigen, seiner Natur entsprechenden Lehrgang zu. Aber man hat fest daran gehalten und fast überall Zustimmung gefunden, die Zweige des einzelnen Unterrichtsfaches zu einer Einheit zu verschmelzen. So ist der biblische Geschichtsunter-

richt zum Mittelpunkte des Religionsunterrichts geworden. Spruch, Kirchenlied und Katechismus schliefsen sich daran an, den aus der Geschichte abstrahierten Gedanken entweder eine poetische Form gebend, oder sie in systematischen Zusammenhang bringend. Den Deutschunterricht hat man insofern einheitlicher gestaltet, als seine Zweige, Lektüre, stilistische, orthographische und grammatische Übungen, nicht unabhängig nebeneinander betrieben werden, sondern sich möglichst um einen sachlich wertvollen Stoff gruppieren. Fast unverändert ist die Theorie der Formalstufen geblieben. Die Furcht vor einer Mechanisierung des Unterrichts durch dieselben ist immer mehr geschwunden. Und aus der »Tretmühle der Formalstufen« ist ein wertvolles Stück der Pädagogik geworden, das nur unter der Hand des Ungeschickten zur Schablone werden kann. Man hat immer mehr erkannt, dafs sie nur die alten Wahrheiten: vom Konkreten zum Abstrakten, und das Neue mit Zuhilfenahme des Alten anzueignen, in neuem Gewande enthalten und auch bei Behandlung der kleinsten Einheit den Lehrer zur Beachtung derselben ermahnen. Dazu kommt, dafs der Unterricht nach den Formalstufen stets das Interesse und die Selbstthätigkeit der Kinder anregt, denn jedes Neue erscheint ihnen zunächst als eine Frage, als ein Problem, an deren Lösung ihnen gelegen ist, und an der sie deshalb mitarbeiten wollen. Im Ganzen kann man wohl sagen: Wenn heute in unseren Schulen mehr und mehr die blofs gedächtnismäfsige Aneignung von Wissensstoff verschwindet und an diese Stelle eine Lehrmethode tritt, der es auf lebendiges, selbstthätiges Erfassen des Unterrichtsstoffes ankommt, so hat die Herbart-Zillersche Richtung einen wesentlichen Anteil an diesem Fortschritte. Den Grundwahrheiten der Pädagogik, durch die sich Pestalozzi unsterblich gemacht hat, hat Herbart eine neue hinzugefügt, und seine Schüler haben sie in die Praxis überführt, es ist die, welche Herbart in der Einleitung zur »Allg. Päd.« mit den Worten ausspricht: »Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.« Pestalozzi wollte formale Bildung erzielen durch gewisse Unterrichtsfächer. Herbart spricht einem Unterrichte,

der nicht erzieht, d. h. der nicht menschlich-geistiges Leben bildet, jeglichen Wert ab. »Erziehender Unterricht« ist darum mit Recht das Schlagwort aller Anhänger Herbarts geworden.

Wenn nun auch die Herbartsche Pädagogik viel Gutes gebracht hat und ebensoviel Segen auch für die Zukunft stiften wird, so ist doch auf der anderen Seite nicht zu leugnen, dafs der wissenschaftliche Unterbau derselben im Angesichte der heutigen Wissenschaft nicht mehr zu halten ist, dafs die Pädagogik viel mehr gezwungen ist, die philosophische Grundlage in der Philosophie der Gegenwart zu suchen.

Zuerst ein Wort über Herbarts **Ethik.** Es sollen zwei Punkte hervorgehoben werden.

1. Ein ästhetisches Gefallen oder Mifsfallen reicht nicht aus zur Beurteilung von Handlungen und Willensverhältnissen. Ein interesseloses Anschauen einer Handlungsweise ist im Leben ziemlich selten. Selbstverständlich ist uns ein solches nicht möglich, wenn wir selbst von der That betroffen sind. Im anderen Falle aber identifiziert sich der Urteilende entweder mit dem Handelnden oder mit dem Einzelwesen oder der Gemeinschaft, die durch die Handlung berührt werden. Wo ein interesseloses Anschauen stattfindet, da ist es gewöhnlich eine psychologische Betrachtung, über die Motive zur That oder über die Folgen derselben, eine Betrachtung, wie sie vom Richter gefordert wird. Ein solches »Anschauen«, ist vom ästhetischen Urteil weit entfernt, das ja von der theoretischen Erkenntnis gänzlich unabhängig sein soll. Es ist ein grosser Unterschied zwischen ethischem und ästhetischem Urteil. Wenn sich nach Herbarts Ansicht auch alle ethische Beurteilung nur auf die Form und nicht auf den Gegenstand des Wollens richtet, so ist doch die Form untrennbar mit dem Objekt verbunden. Die ästhetische Beurteilung reicht bei den einfachsten Willensverhältnissen aus, um zu entscheiden, was gut oder böse ist. Anders ist es schon bei verwickelteren Verhältnissen. Jodl fragt in seinem »Abrifs der Geschichte der Ethik«: »Enthalten jene ruhigen Geschmacksurteile über Willensverhältnisse wirklich den ausreichenden Erklärungsgrund für die gewaltigen Phänomenen des sittlichen Lebens?« Dazu kommt, dafs der letzte Grund zur Würdigung

des Sittlichen doch nicht das ästhetische Gefallen oder Mifsfallen sein kann, sondern dieses Urteil ruht zuletzt doch auf der Gewifsheit der segensreichen Wirkung des Guten für den Handelnden selbst und für seine Umgebung. Der gute Wille ist blofs deshalb an sich gut, weil er, wenn er zur Handlung kommt, Gutes wirkt.

2. Die sittlichen Normen sind nicht subjektive Erzeugnisse des Individuums. »Herbart verlegt das Sittliche ganz in das Individuum, behandelt die Gesellschaft als eine abgeleitete Idee und sperrte dadurch die Ethik gegen den befruchtenden Verkehr mit der Geschichte ab, was ihn auch die sozialen und historischen Beziehungspunkte der Jugendbildung, auf die er wohl gelegentlich ausblickt, nicht zu durchgreifender Verwendung bringen läfst.« (Willmann.) Der einzelne bestimmt sein sittliches Ideal nach seiner Zeit. Wie er die Sprache seiner Zeit und Umgebung redet, an den wissenschaftlichen Problemen seiner Zeit denkt und arbeitet, ja sogar seine religiösen Anschauungen der Zeitströmung anpafst, so urteilt er auch sittlich nach seiner Zeit. Die sittliche Bildung besteht nun darin, dafs dem Zöglinge das sittliche Ideal an ergreifenden Bildern und vorbildlichen Personen veranschaulicht wird, so dafs ein Bild in ihm entsteht »des, dafs er werden mag«, und dafs ihn die Zucht von Jugend auf, schon ehe dieses Ideal in ihm Gestalt gewonnen hat, zum sittlichen Handeln gewöhne. Die moderne evolutionistische Ethik sucht nun auf empirischer Grundlage die Fragen zu beantworten, worin die Lebensaufgabe des Menschen besteht, und welches die Prinzipien zur Beurteilung des sittlichen Lebens sind. Den Vorzug der absoluten vor der modernen Ethik erblickt man gewöhnlich darin, dafs diese zeige, wie sich das Sittliche in der Gegenwart äufsere, während jene feststelle, wie sich das Sittliche zeigen müsse, als das sittliche Ideal bestimme. Aber in Wirklichkeit sind auch die sittlichen Ideen Herbarts nichts mehr als Formen, die von verschiedenen Zeiten mit verschiedenem Inhalte gefüllt werden können und thatsächlich gefüllt worden sind.

Zur **Psychologie** Herbarts drei Punkte:

1. Sie entspricht formell nicht den Forderungen einer Wissenschaft im heutigen Sinne. Sie geht vom Wesen der Seele aus und bestimmt von da aus den Charakter der einzelnen seelischen Vorgänge. Ihre psychologischen Gesetze

und mathematischen Formeln sind nicht auf empirischem Wege gewonnen. Die Methode der Wissenschaft aber fordert zuerst, die gegebenen Thatsachen zu betrachten, auf analytischem Wege zu den Elementen und deren Verbindungsgesetzen fortzuschreiten und mit Hilfe dieser beiden die gegebenen Thatsachen zu erklären und zu gruppieren. Zuletzt erst geht die Wissenschaft dazu über, Hilfsbegriffe zu bilden, die selbst nicht in der Erfahrung gegeben sind, sondern erst durch logische Bearbeitung gewonnen werden, die aber notwendig sind, wenn man nicht auf leitende Gesichtspunkte verzichten will. So mufs die Psychologie zuletzt zu dem Begriffe Seele kommen, darf denselben jedoch nicht zur Erklärung der seelischen Vorgänge verwenden.

2. Herbart unterschätzt bei der Entstehung der Erkenntnis die subjektive Thätigkeit des Erkennenden und überschätzt den Einflufs des Objektes. »Wenn Fichte das Ich zum Prinzip der natürlichen und sittlichen Welt machte, so verleitete ihn der Einspruch gegen diese Übertreibung dazu, das Ich zu einem Produkt der Vorstellungen herabzudrücken.« »Um der Autonomie, d. h. der Selbstgesetzgebung zu entgehen, macht Herbart die Seele schlechthin heteronom, d. i. durch Eindrücke von anders woher bestimmt. Wenn Fichte das menschliche Selbst zum einzigen Akteur auf dem Welttheater gemacht hatte, wird es bei Herbart zur Bühne für das Kommen und Gehen, für die Ansammlungen und das Ringen der Vorstellungen.« (Willmann.) Die Vorstellungen, die Abbilder der Aufsenwelt, allein geben der Seele ihren Inhalt. Kant hat doch wohl für alle Zeiten festgesetzt, dafs alle Erkenntnisse vom Subjekt spontan hervorgebracht werden, dafs auch schon die einfachste Wahrnehmung ein Produkt der menschlichen Seele ist. Fertige Bilder können nicht durch die Sinnesorgane zum Gehirn geleitet werden. Die Reize, welche durch die Nerven zum Gehirn gelangen, werden durch die synthetische Funktion der Seele zur Wahrnehmung verschmolzen. Die Einheit des Bewufstseins entsteht nicht erst durch Assoziation der Vorstellungen. Das Ich ist nicht ein »Bündel von Vorstellungen«, nach einem Worte Liebmanns. Unsere Vorstellungen, Gefühle und Willensregungen bilden deshalb eine Einheit, weil sie sämtlich Äufserungen und Erzeugnisse einer seelischen Kraft sind. Alle Vorstellungen sind das Werk eines Willens, nach der Terminologie Wundts. »Ge-

geben ist eine Mannigfaltigkeit von Vorstellungen, dadurch zu einer Einheit verbunden, dafs sie sämtlich die Gegenstände eines Wollens bilden, das gleichmäfsig ihnen gegenüber sein Wirken entfaltet und von ihnen in diesem seinem Wirken gehemmt wird.« (Wundt.) »Erkenntnis ist nicht Ansammlung von Eindrücken, sondern lebendige Thätigkeit; ihre Stufen sind: Apprehension der Empfindungen, die selbst schon Produkt der Seele sind, zu einem einheitlichen Neben- und Nacheinander in Raum und Zeit, Apperzeption durch die Verstandesthätigkeit, endlich Vereinheitlichung der Verstandeserkenntnis durch spekulative Ideen zu einem einheitlichen, durch ein einheitliches Vernunftprinzip zusammengefafsten Weltsystem.« (Paulsen, Imanuel Kant.)

3. Das Verhältnis von Vorstellung, Gefühl und Wille ist nicht aufrecht zu erhalten. »Das Vorstellen allein soll das Erklärungsprinzip der inneren Erscheinungen bilden, so dafs das Denken wie das Streben nicht als ursprüngliche Grundkräfte der Seele anerkannt werden, Gewaltsamkeiten, welche der Psychologie eine falsche Richtung geben und ihre Anwendung für die Pädagogik in Frage stellen«. (Willmann.) »Ein wesentliches Verdienst Herbarts ist die endgiltige Zerstörung des Wahnes, als sei mit der Aufstellung von Seelenvermögen etwas für die Erklärung gethan«. (Külpe.) Seine Psychologie besteht vielmehr darin, alle Bewufstseinsvorgänge aus Vorstellungen und ihren Verhältnissen abzuleiten. Die neuere Psychologie ist mit Herbart darin einig, dafs Vorstellen, Gefühl und Wille untrennbar zusammengehören. Sie ist aber weit entfernt, Gefühl und Willen als Zustände der Vorstellungen anzusehen. Sie betrachtet vielmehr alle drei als Ergebnisse psychologischer Abstraktionen. Es sind Gesichtspunkte, unter denen jedes psychische Geschehen betrachtet werden kann, die sich also alle drei an jedem seelischen Vorgange nachweisen lassen. Es kann bei einem Bewufstseinsinhalte wohl irgend eine der drei Thätigkeiten deutlicher hervortreten, und das berechtigt uns, dieselben in jene drei Gruppen zu teilen, in Wirklichkeit aber macht erst ihr Zusammensein das psychische Geschehen aus. Gefühl und Wille empfangen durch die Vorstellungen ihren Inhalt, aber sie gehen nicht in Vorstellungen auf. Auch Gefühl und Wille sind untrennbar. Das Gefühl kann sein ein Begehren oder ein Widerstreben, ein Lust- und Unlustgefühl, immer aber setzt es den Willen voraus,

»die unmittelbar in uns vorhandene Fähigkeit, uns den Gegenständen zuzuwenden, die wir bevorzugen, oder diejenigen zu fliehen, die wir verabscheuen«. Es giebt aber auch keine Vorstellung ohne Gefühls- und Willensregungen. Unsere innere Erfahrung bestätigt, dafs unsere Vorstellungen stets von einem Gefühlston begleitet sind. Derselbe knüpft sich schon, wie die neuere Psychologie experimentell nachweist, an die einfachste sinnliche Empfindung. In den beiden Grundformen des Gefühls, Lust- und Unlustgefühl, können die verschiedensten Grade vorkommen. Nun mufs es in dieser Skala wohl einen Nullpunkt geben, bei dem weder von Lust- noch von Unlustgefühl die Rede sein kann. Ein solcher Zustand ist aber doch immer nur ein ausnahmsweiser und vorübergehender. Endlich hat uns Wundt gezeigt, dafs auch die Vorstellungen nur durch den Willen zustande kommen. Die im Sprachgebrauch gewöhnliche Fassung des Begriffes Wille ist ihm in der Wissenschaft unbrauchbar. Er findet keinen Grund, nur die Willkürhandlungen als Willenshandlungen zu bezeichnen. Das Kennzeichen der letzteren besteht für ihn allein darin, dafs auf einen Reiz eine mit dem Bewufstsein der Selbstthätigkeit verbundene Reaktion erfolgt. Ob nun der Wille zwischen mehreren, im Bewufstsein gleichzeitig gegenwärtigen Motiven wählt, oder nur einem im Bewufstsein vorhandenen folgt, in beiden Fällen liegt eine Willenshandlung vor. Der Wille ist darum das thätige Element nicht blofs in den äufseren Handlungen, sondern in der ganzen Vorstellungswelt.

Aus den ethischen und psychologischen Anschauungen Herbarts ergeben sich zwei Eigentümlichkeiten seiner theoretischen Pädagogik, denen auf Grund des Vorangegangenen die Anerkennung versagt werden mufs.

1. Die formale Bildung oder das vielseitige, weiterstrebende Interesse wird von Herbart betrachtet als die Vorstufe zur Charakterstärke der Sittlichkeit. Es ist das eine notwendige Folgerung aus seiner Psychologie; denn die Vorstellung erzeugt das Gefühl und zuletzt den Willen. Herbart sagt: »Je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend.« Darin liegt sicher eine Überschätzung des intellektuellen Lebens für unser Handeln. Die Vorstellung hat nicht die Zaubermacht, die ihr Herbart zuschreibt. Die wesentlichste Seite der Charakter-

bildung ist vielmehr die durch geschickte pädagogische Führung erzeugte Unterordnung der Triebe und Leidenschaften unter die sittlichen Normen. Darum mufs die formale Bildung ebenso Selbstzweck sein wie die moralische.

2. Die zweite Eigentümlichkeit besteht darin, dafs Herbart als das alleinige Ziel aller Erziehung die moralische Bildung hinstellt und die sachliche Bildung nur darum würdigt, weil sie den Zögling mit den Mitteln und Wegen des Handelns bekannt macht. Die praktische Durchführung dieses Satzes müfste manche Stoffe aus dem Schulunterrichte entfernen. Was hat z. B. die Einsicht in den zweckmäfsigen Bau eines Lebewesens für praktischen Wert? Die Naturkunde dürfte dann eigentlich blofs Arbeitskunde sein. Was Herbart an der vollen Wertung der sachlichen Bildung hinderte, ist oben gezeigt worden. Die sittlich-ästhetische Schönheit der menschlichen Seele, ohne Rücksicht auf die praktische Brauchbarkeit, mufs ihm das Ideal der Erziehung sein, denn der sittliche Wille ist nach Herbart an sich gut, nicht durch das, was er ausrichtet. Dazu kommt, dafs sich in der Terminologie Herbarts mit dem Begriffe der Tugend der Gedanke eines regen geistigen Lebens verbindet. Aber weder die Umgangssprache noch die Sprache der Wissenschaft haben sich diese Modifikation des Begriffes Tugend zu eigen gemacht. Wir denken unter einem tugendhaften Menschen einen solchen, der sein Thun und Handeln den sittlichen Gesetzen gemäfs gestaltet, dem aber doch eine geistige Durchbildung fehlen könne. Ein solcher verwirklicht natürlich nicht das Ziel der Erziehung, er besitzt nicht menschliche Vollkommenheit, er kann nicht seinem Berufe entsprechend zur Förderung der Kultur beitragen. Die Aufgabe der Erziehung ist darum eine dreifache: sie hat ethische, sachliche und formale Bildung zu vermitteln.

Zusammenfassung und Schlufs.

Wir sind am Ende unserer Abhandlung angekommen und fassen jetzt das Gesamtergebnis in aller Kürze zusammen. Die gegenwärtige Pädagogik ruht auf dessen Schultern, der ihr die Bahnen vorgezeichnet hat, in denen sie wandelt, der ihr die Probleme gestellt hat, an deren Lösung sie arbeitet. Die gegenwärtige Pädagogik erstrebt einen Unterricht, der durch Vermittelung des durch die Zeitverhältnisse geforderten Wissens und Könnens alle menschlichen Kräfte und Anlagen zur Voll-

kommenheit ausbildet. Der Erzieher soll dieselben zur Anwendung bringen und sie dadurch stärken, um so die natürliche Entwicklung des Kindes in körperlichen und geistiger Hinsicht zu unterstützen und zu fördern. Um dieses Ziel erreichen zu können, mufs die Pädagogik die Natur und die Entwicklung des Kindes zu erforschen suchen, um daraus die Erziehungsgesetze abzuleiten. Diese Aufgaben sind ihr durch Pestalozzi gestellt worden. Darum ruht auf seinen Schultern auch noch die gegenwärtige Pädagogik, wenn auch viele von seinen Gedanken längst überholt sind. Herbart hat am ersten ein wissenschaftliches System der Pädagogik in den von Pestalozzi vorgezeichneten Bahnen aufgebaut, das alle die Probleme zu lösen sucht. Seine Schüler haben dieses System für die Praxis verwertet und viel zur Förderung eines geistbildenden Unterrichts beigetragen. Aber die wissenschaftliche Grundlage, die Herbart der Pädagogik gegeben hat, kann nicht als eine befriedigende gelten, denn sie wurzelt in den philosophischen Systemen des 17. Jahrhunderts, in den Gedanken von Leibniz und Locke. Sie läfst auch dazu den Zusammenhang der Erziehung mit den Kulturverhältnissen der Zeit unberücksichtigt. Die Philosophie und Psychologie der Gegenwart sind bisher nur in spärlichen Anfängen für die Pädagogik verwendet worden. Die Hauptaufgabe der Pädagogen besteht deshalb darin, eine auf der Höhe der gegenwärtigen Wissenschaften stehende pädagogische Theorie anszubilden. Einen wertvollen Anfang hat Natorps Sozialpädagogik und Willmanns Didaktik gemacht, letztere freilich vom Standpunkt des Katholiken aus.

Kunst und Pädagogik.

Von **Ernst Linde** in Gotha.

Es handelt sich hier darum, den Punkt zu finden, wo die Gebiete beider Mächte sich am meisten einander nähern, vielleicht durchdringen; das Grundverhältnis, das zwischen beiden stattfindet, soll aufgedeckt, der innerste Zusammenhang, in welchem beide miteinander stehen, soll begrifflich festgestellt werden.

Ein solches Unterfangen ist auch neuerdings noch nicht überflüssig. Zwar haben sich in jüngster Zeit einige Beziehungen zwischen Kunst und Pädagogik angesponnen: Die Pädagogik scheint sich zu besinnen, dafs sie hinsichtlich der künstlerischen Bildung der Jugend noch nicht alles gethan hat, was sie zu thun schuldig ist. Aber eben dieser Gesichtspunkt ist nicht hinreichend, den Verwandtschaftsgrad zwischen Kunstpflege und Erziehung aufzudecken; denn von ihm aus erscheint die Pädagogik doch immer mehr oder weniger als im Dienste der ästhetischen Kultur stehend: Es soll den Schülern durch fleifsiges und eingehendes, liebevolles und verständiges Betrachten echter Kunstwerke ein Zuwachs an Kunstverständnis und Kunstinteresse verschafft werden; ihr Geschmack soll gebildet, geläutert und gekräftigt werden, sie sollen in den Stand gesetzt werden, das Echte vom Unechten besser unterscheiden zu können, der Kunst soll ein gröfseres und besser vorbereitetes Publikum zugeführt werden. So ist es am Ende doch nur der einseitig künstlerische Gesichtspunkt, von dem aus hier das Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik ins Auge gefafst wird. Die Frage bleibt offen, ob nicht auch umgekehrt die Kunst im Dienste der Pädagogik stehen könne, d. h. nicht nur mit einzelnen ihrer Erzeugnisse, sondern als Ganzes, als eigentümliche Bethätigung des Menschenseins, von dem aus eine Vertiefung und Befruchtung des ganzen Begriffs und Wesens der Pädagogik stattfinden könne.

In weiten Kreisen scheint man von einem solchen Verhältnis noch nichts zu ahnen. Es macht sich unter den Pädagogen im allgemeinen — dies läfst sich nicht leugnen — eine gewisse Schwerfälligkeit geltend, sich mit Kunst und künstlerischen Fragen zu beschäftigen. Und dafür findet sich ja auch leicht eine Erklärung. Zwischen Kunst und Pädagogik scheint sich

eine tiefe Kluft zu befinden: Jene betrachtet die Welt unter dem Begriffe des Seins; sie will nicht auf sie einwirken, sie nimmt sie, wie sie ist, und weiſs auch dem Niedrigsten und Gemeinsten noch eine Seite abzugewinnen, wo es in seiner Art gerechtfertigt erscheint. Anders die Pädagogik! Ihr erscheint (wie ihrer vornehmeren Schwester, der Ethik) die Welt unter dem Begriffe des Sollens; überall bemerkt sie Verhältnisse, die nicht so sind, wie sie sein sollten, und es ist ihre ganz bestimmte Aufgabe, eben an der Verbesserung dieser Verhältnisse zu arbeiten. Wenn sie dabei den Hebel schon bei der Jugend ansetzt und von dieser ernstliche Arbeit fordert, so scheint dies einen neuen Gegensatz hervorzurufen zwischen ihr und der Kunst, die wesentlich auf die Welt der Erwachsenen angelegt ist und, statt ihnen Arbeit zuzumuten, vielmehr Ausspannung von aller Thätigkeit, Erholung und Genuſs gewähren will. Was soll die ernste, auf das wahre Sein bedachte Pädagogik überhaupt mit den Tändeleien der nur auf einen trügerischen, der Einbildungskraft schmeichelnden Schein gerichteten Kunst! Mag diese gut sein, das Leben zu schmücken, Genuſs und Behagen am Dasein zu vermehren: Der Pädagogik ist dieser Zweck so fremdartig, daſs für sie kein Anlaſs vorliegt, sich eingehender mit jener zu befassen.

Niemand wird leugnen, daſs hier eine Ansicht gekennzeichnet ist, die zu allen Zeiten Vertreter gehabt hat, die aber auch jetzt noch den Standpunkt vieler Pädagogen der Kunst gegenüber bezeichnet. Dem Kunstkenner und Liebhaber freilich ist es einleuchtend, daſs sich darin eine Verkennung des Wesens aller wahren Kunst und eine schmähliche Geringschätzung ihres Wertes und ihrer Bedeutung für das individuelle wie für das soziale Leben ausspricht. Und ein tieferes Eindringen in die pädagogischen Probleme wird zeigen, daſs jene Ansicht auch der Pädagogik nicht würdig, ja daſs sie ihr schädlich ist, und daſs durch sie keineswegs die Pädagogik auf das erhabene Piedestal gestellt wird, wie es die Absicht der Vertreter dieser Anschauung ist, und wie es beim oberflächlichen Hinblick auch der Fall zu sein scheint.

Für unsere Untersuchung ist in dem Bisherigen bereits der einzuschlagende Gang vorgezeichnet: Wir haben zunächst die unzureichenden und unwürdigen Auffassungen der Kunst abzuweisen, welche ihrer wahren Würdigung im Wege stehen, und

den wahren Geist und Sinn derselben aufzuzeigen; sodann wird das pädagogische Problem in seiner Wurzel zu fassen sein, wobei wir uns ebenfalls zunächst mit den unzulänglichen Anschauungen vom Wesen der Pädagogik zu beschäftigen haben. Von ihrer wahren und echten Auffassung werden wir dann die Brücke zu schlagen versuchen zur Kunst, wobei es sich zeigen wird, dafs Kunst und Pädagogik, wenn man beide nach ihrer Idee erfafst, nicht nur einander nicht ausschliefsen, sondern sogar einander fördern, fördern und ergänzen.

I.

Über die möglichen Auffassungen der Kunst giebt die Geschichte der Aesthetik und die Methaphysik des Schönen und der Kunst Aufschlufs. Wir haben uns indessen hier nur mit zweien dieser Auffassungen als mit solchen, die zum Leben und zur Sittlichkeit, den Hauptbeziehungspunkten der Pädagogik, in besonders nahem Verhältnis stehen, zu befassen. Die eine ist oben bereits gekennzeichnet worden: Die Kunst ist Luxus, blofser Schmuck, Dekoration des Daseins, eine willkommene Zugabe zur Prosa des täglichen Lebens, gleichsam der Schinken aufs Butterbrot. Eine Menge Gründe können für diese Ansicht ins Feld geführt werden: Die Kunst ist zum Lebensbedarf nicht notwendig; viele leben und sterben, ohne je ihre genauere Bekanntschaft gemacht zu haben. Sie ist überhaupt nur für die Wenigen da, die oberen Zehntausend, die sich so etwas leisten können; der gemeine Mann mufs froh sein, wenn er sich mit seiner Familie recht und schlecht durchschlagen kann, Theater, Konzerte, Gemälde usw. sind ihm ein viel zu kostspieliges Vergnügen. Und in der That sind sie auch nicht mehr als ein Vergnügen, dabei oft sogar ein recht zweifelhaftes; mögen sie uns aber auch immerhin einen quantitativ höheren Genufs gewähren als etwa eine gute Zigarre oder eine Zirkusvorstellung, qualitativ verschieden ist der Genufs nicht, — wie schon seine Vergleichbarkeit zeigt! Und wäre er das: Eben als Genufsmittel ist die Kunst Luxus. Ein weiteres Argument für diese Art Kunstphilosophie wird dann noch dem Kunstgewerbe entnommen. Dafs der Krug, den ich auf meinen Tisch, der Stuhl, auf den ich mich selber setze, schön seien, wird mir gewifs Freude machen, und ich werde mir, wenn ich es haben kann, gewifs lieber ein Erzeugnis der Kunstkeramik und Kunsttischlerei kaufen, als

eins der gewöhnlichen Töpferkunst, des Tischlerhandwerks; aber wenn ich es nicht haben kann, so schmerzt mich das nicht allzusehr: Die Hauptsache ist doch schliefslich nicht der Krug, sondern das, was drin ist, nicht der Stuhl, sondern der Kerl, der drauf sitzt: Hierin liegt das Notwendige, was sein mufs, Kunst ist Form, Schein, Äufserlichkeit, Luxus.

Es ist nicht schwer, diese Gründe im einzelnen zu widerlegen. Dafs viele leben und sterben, ohne mit der Kunst in nähere Beziehung getreten zu sein, kann doch niemandem zur Norm des eigenen, oder gar des Menschenlebens überhaupt dienen. Das Mafs, bis zu welchem sich das allgemeine Leben in den Individuen zu entwickeln vermag, ist eben ein individuell verschiedenes: Nur wenige erreichen das Vollmafs, stellen in ihrer Reife explicite in der Vollendung dar, was implicite allen Individuen der Gattung gegeben ist, — ein Gesetz, das sich durch Natur- und Menschenwelt hindurchzieht: Viele Bäume stehen im Walde, die meisten sind verkümmert, verkrüppelt, einseitig entwickelt, nur wenige erheben sich über die Menge zum Vollmafs ihres Wuchses und ihrer Schönheit. Diese aber, nicht die Individuen der Menge, sind die Typen der Gattung. Daraus also, dafs die Anlage zur Kunst bei der grofsen Mehrzahl der Menschen unentwickelt bleibt, folgt nicht, dafs dieses Verhältnis das normale sei. Auch möge man nicht sagen, die Kunst sei zu kostspielig: Für wenige Pfennige oder Mark lassen sich die ersten Dichter unserer Nation, ja der Welt, in ihren billigen Ausgaben erwerben, und es liegt kein wesentliches Hindernis vor, auch Theatervorstellungen, Konzerte, Gemäldeausstellungen u. dergl. m. dem weniger Bemittelten zugänglich zu machen, — wie man ja thatsächlich auch mit alledem schon den Anfang gemacht hat. Die Begründung aber, die vom Kunstgewerbe hergenommen wird, ist ganz hinfällig. Natürlich mufs an einem Gegenstand, der praktischen Zwecken dienen soll, das Künstlerische daran nur als Zuthat, als Ausschmückung erscheinen, das ist einfach logisch; aber wenn hier, wo es sich zunächst um Befriedigung materieller Bedürfnisse handelt, die Kunst als blofses Anhängsel, als Luxus erscheint, so folgt doch nicht daraus, dafs sie es an und für sich sei, dafs es nicht höhere Bedürfnisse gebe, die sich einstellen, wenn die niederen befriedigt sind, und denen eben die Kunst, die reine, freie Kunst, zu dienen bestimmt ist. Frei-

lich, die Vertreter der hier bekämpften Kunstauffassung werden solche höheren, ästhetischen Bedürfnisse kaum anerkennen; das liegt ja schon in dem letzten Trumpf, den sie ausspielen: Die Hauptsache sei nicht der Krug, sondern das, was drin ist! Für den Durstigen, für den grobsinnlich Geniefsenden allerdings! Ist denn aber der Mensch nur ein Durstiger, nur ein genufssüchtiger Trinker? Ja, ist er denn dies nur in erster Linie? Es mufs wohl so sein, denn sonst wäre jenen doch nicht der Inhalt des Kruges »die Hauptsache!« Aber es verhält sich vielmehr umgekehrt: Der blofs Dürstende, der blofs sinnlich Geniefsende ist noch gar nicht Mensch, sondern Tier; zum Besitz seiner Menschheit, seiner Menschenwürde gelangt er erst, wenn die niedrigen Bedürfnisse schweigen, und dann erscheint mit andern höhern Bedürfnissen auch das ästhetische, das Bedürfnis des Kunstgenusses. Dem Menschen, der nicht blofs Tier ist, ist der Inhalt des Kruges durchaus nicht die Hauptsache, er legt auf die Form des Gefäfses mindestens denselben Wert.

Wie man sieht, liegt jener Kunstauffassung eine so banausische, niedrige Lebensanschauung zu Grunde, dafs wir sie schon deshalb vom pädagogischen Standpunkte aus ablehnen müssen.

Um so mehr scheint die andere hier in Frage kommende Ansicht dem pädagogischen Standpunkte zu entsprechen: Die Veredelungstheorie. Man schiebt der Kunst von vornherein moralisch-lehrhafte Zwecke unter. Das ethische, das pädagogische Moment, das in aller echten Kunst unleugbar vorhanden ist, wird hier für die Hauptsache angesehen, moralische Besserung zu bewirken für die Hauptaufgabe der Kunst erklärt. Es ist bekannt, dafs besonders in der unserer klassischen Litteraturperiode unmittelbar vorhergehenden Zeit, als man sich von dem Schwulste, der Unnatur und der Frivolität der zweiten Schlesischen Dichterschule abwandte und wieder nach einem der Poesie würdigen Inhalt suchte, diese Anschauung, dafs die Poesie belehren und veredeln müsse, eine grofse Rolle spielte und dafs infolgedessen das Gebiet der Fabel wie des philosophisch-moralischen Lehrgedichts besonders fleifsig angebaut wurde. Und wenn wir weiter bedenken, dafs sogar kein Geringerer als Schiller, wenigstens in seinen jüngeren Jahren, dieser Anschauung gehuldigt hat, wie schon der Titel seiner Abhandlung: »Die Schaubühne als moralische Anstalt«, beweist, und dafs end-

lich ein ganzes, grofses Gebiet, das der didaktischen Poesie, vorhanden ist, wo der lehrhafte Zweck thatsächlich als der Mittelpunkt des Kunstwerkes betrachtet wird, so möchte man wohl geneigt sein, dieser Anschauung beizutreten. Die gewöhnliche pädagogische Betrachtungsweise würde wenigstens hier nicht allein nichts einzuwenden haben, sondern sich sogar getrieben fühlen, jene Kunstauffassung zu der ihrigen zu machen.

Und doch ist dieselbe der Kunst ebenso unwürdig, wie die zuerst charakterisierte. Es kann gerade denen gegenüber, die, wie Lehrer und Erzieher, gewohnt sind, die pädagogische Betrachtungsweise überall in den Vordergrund zu schieben, gar nicht nachdrücklich genug betont werden: Der Kunst an sich ist jede Absicht, direkt auf den Willen zu wirken, fremd; ihre Aufgabe ist zunächst nichts weniger als zu belehren, zu bilden, zu bessern, sondern etwas ganz anderes. Das läfst sich einfach negativ dedurch erweisen, dafs die Kunst, wo sie sich pädagogisch geberdet, sofort auf die allerbedenklichsten Abwege, ja dafs sie in Gefahr gerät, sich selber aufzugeben. Schon die Fabel, wie die ganze didaktische Poesie sind keine reinen Kunstformen mehr; sie sind es um so weniger, je mehr bei ihnen die Lust am reinen Fabulieren, am Erfinden und Gestalten zurücktritt vor dem Hinneigen zu Reflexionen und moralisierenden Belehrungen. Künstlerisch betrachtet — darüber besteht heute keine Meinungsverschiedenheit mehr — steht die alte, naive Tierfabel Äsops unendlich höher als die der neueren Fabeldichter mit ihrem unvermeidlichen *Fabula docet.* Und dafs, wenn man den Hauptzweck der Kunst in einer bestimmten Einwirkung auf den Willen erblickt, damit der Tendenzpoesie bis zu ihren schlimmsten Verirrungen Thür und Thor geöffnet wird, ist ohne weiteres einleuchtend; ja man kommt schliefslich auf diesem Wege ganz aus dem Gebiete der Kunst hinaus in das der Rhetorik, der ethischen und religiösen Erbauungslitteratur, welche ja ohne Zweifel dem Zweck zu belehren und zu bessern, weit eher gerecht zu werden vermögen, weil sie ihm ungehindert durch Nebenzwecke, unterhalten, zu belustigen usw. gerecht werden können. Wenn uns aber das pädagogische Prinzip aus der Kunst hinausführt, so kann es nicht das Wesen derselben aussprechen. Und so haben denn auch nicht selten die besten Dichter, wo sie sich reflektierend über die Kunst ausgesprochen haben, gelegentlich gegen diese

Gleichstellung mit dem Moralprediger und Pädagogen aufs entschiedenste protestiert. So Schiller in seinen spätern kunsttheoretischen Schriften, so z. B. auch Friedrich Hebbel in dem Vorwort zu seinem Trauerspiel »Maria Magdalene«. Indem er die Gründe untersucht, die das bürgerliche Trauerspiel in Deutschland in Miſskredit gebracht haben, findet er als ersten den, daſs man es zu sehr »aus allerlei Äuſserlichkeiten, z. B. aus dem Mangel an Geld bei Überfluſs an Hunger, vor allem aber aus dem Zusammenstoſsen des dritten Standes mit dem zweiten und ersten in Liebesaffairen zusammengeflickt habe.« Daraus, meint er, gehe unleugbar viel »Trauriges«, aber nichts »Tragisches« hervor, denn »das Tragische muſs als ein von vornherein mit Notwendigkeit Bedingtes, als ein, wie der Tod, mit dem Leben selbst Gesetztes und gar nicht zu Umgehendes auftreten.« Das ist bei jenen Äuſserlichkeiten nicht der Fall, die ja zufällig sind und jeden Augenblick sich ändern könnten. »Sobald man sich mit einem: hätte er (dreiſsig Thaler gehabt, dem die gerührte Sentimentalität wohl gar noch ein: Wäre er doch zu mir gekommen, ich wohne ja No. 32, hinzufügt) oder einem: Wäre sie (ein Fräulein gewesen usw.) helfen kann, wird der Eindruck, der erschüttern soll, trivial, und die Wirkung, wenn sie nicht ganz verpufft, besteht darin, daſs die Zuschauer am nächsten Tage mit gröſserer Bereitwilligkeit als sonst ihre Armensteuer bezahlen oder ihre Töchter nachsichtiger behandeln: Dafür haben sich aber die resp. Armenvorsteher und Töchter zu bedanken, nicht die dramatische Kunst«.

Mit gröſserer Entschiedenheit kann wohl die Auffassung, die den Zweck der Kunst in die moralische Wirkung setzt, nicht abgewiesen werden. Der reflektierende Dichter nennt die von der Kunst hervorgebrachte Rührung, selbst wo sie sich in That umsetzt, eine »triviale« Wirkung, sie so als weit abliegend bezeichnend von dem wahren künstlerischen Eindruck, der (beim Trauerspiel wenigstens) ein »erschütternder« sein solle. Wir dürfen über diese Auffassung eines Dichters vom Range Hebbels nicht leichtherzig hinweggehen; und gerade der Pädagog, der ja naturgemäſs geneigt ist, ein Kunstwerk nach seiner moralischen Wirkung abzuschätzen, hat doppelte Ursache, sich jene merkwürdige Stelle der Hebbelschen Auslassungen zu Gemüte zu führen. Wir haben diese Stelle als vollwichtiges Zeugnis gegen

jene Anschauung gelten zu lassen, welche die Kunst vornehmlich, wo nicht ausschliefslich, als Vehikel der ethischen Kultur betrachtet. Schon dieser Gesichtspunkt dürfte es gerechtfertigt erscheinen lassen, dafs die Stelle hier in ihrer ganzen Ausführlichkeit Platz gefunden hat.

Es leitete uns dabei jedoch noch ein anderer Gesichtspunkt. Hebbels Unterscheidung zwischen dem blofs »Traurigen« und dem »Tragischen«, zwischen dem blofs »rührenden« und dem »erschütternden« Eindruck kann uns die Brücke werden zur wahren Auffassung der Kunst, der wir uns nunmehr zuzuwenden haben. Freilich ist es schwer, sich gründlich darüber auszusprechen, ohne das metaphysische Gebiet zu betreten, um so mehr, da es im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes sich kurz fassen gilt. Nun haben wir uns aber einmal vorgenommen, das Grundverhältnis aufzuhellen, das zwischen Kunst und Pädagogik stattfindet, und so kann uns auch die Aufgabe, das Wesen beider in seinem Kerne zu bestimmen, nicht erlassen werden.

So viel ist aus dem Vorigen klar, dafs es sich in der Kunst immer um ein Darstellen, niemals um ein Reflektieren, Forschen, Predigen, Lehren, Philosophieren, Entwickeln, Demonstrieren usw. handeln kann. Die (äufsere oder innere) Anschauung, nicht das Denken oder der Wille, ist die Instanz, an die sich alle Kunst mit ihren Erzeugnissen wendet. Die Kunst will uns, hierin dem Leben gleichend, durch Nachahmung der Wirklichkeit, durch Aufbauen einer Scheinwelt um uns her, etwas erleben lassen. Und eben in diesem Erlebenlassen, im Kunsterlebnis liegt offenbar das Geheimnis der Kunst versteckt, denn dieses Kunsterlebnis unterscheidet sich bei aller Ähnlichkeit mit den Tageserlebnissen doch sehr wesentlich von diesen. Inbezug auf die Tragödie hat oben Hebbel den Unterschied mit zwei Worten hervorgehoben: die schlechte Tragödie wolle blofs »rühren«, sie sei sentimental und trivial, — prosaisch wie das Leben, dürfen wir hinzusetzen, denn gewifs ist dieses Gerührtsein nichts spezifisch Poetisches, es tritt häufig genau so auch im Leben auf. Die echte Tragödie dagegen wolle »erschüttern«, — ein Eindruck, der uns im Leben gar nicht oder doch äufserst selten begegnet. Es fragt sich: Wie unterscheidet sich das Erschüttertsein vom Gerührtsein? Wir werden hier auf die alte, ewig giltige Definition des Aristoteles geführt, dafs das Trauerspiel »Furcht und Mit-

leid« wecken solle. Blofses Gerührtsein ist Mitleid allein; wir leiden zwar dabei mit dem Unglücklichen, aber wir haben daneben doch das dunkle Frohgefühl, dafs wir selbst uns in glücklicherer Lage befinden, dafs unsere Existenz eine relativ gesicherte ist, wir fühlen uns in unserm eigenen Sein unangetastet. Das giebt uns einerseits zuweilen Antrieb, zu helfen, andererseits aber ist es die Wurzel des eigentümlichen, entnervenden Genusses (des Schwelgens in Thränen), den uns das blofse Mitleid, das Nachfühlen der fremden Leiden, das blofse Gerührtsein gewährt. Anders beim Erschüttertsein! Hier kommt zum Mitleid die Furcht. Hier tritt uns nicht ein Unglück entgegen, das uns, so sehr es uns auch rühren mag, im Grunde doch nichts angeht, weil es in Zufälligkeiten begründet ist, Zufälligkeiten, deren Konstellation eben hier nur einmal das Unglück herbeigeführt hat, sondern ein Unglück, in dem sich uns das allgemeine Los der Menschheit auszusprechen scheint. Der Gedanke, du könntest helfen, oder auch nur, dem Unglücklichen könnte geholfen werden, kann hier gar nicht aufkommen, denn nicht in Zufälligkeiten, sondern in den Charakteren und in den durch sie bedingten Handlungen und Zuständen, im Schicksal wurzelt hier das Unglück, und darum erfafst es uns im echten Trauerspiel wie ein über der Menschheit schwebendes Verhängnis: Wir fühlen uns in unserem tiefsten Wesen, im Fundament der Menschheit, das durch uns alle hindurchgeht und auf dem sich der Sonderbau unserer Individualität erst erhebt, erschüttert, in unserer geistigen Existenz bedroht. Nicht der Einzelne bangt für sich (das wäre der triviale Eindruck des Lebens), sondern in ihm bangt sich der Mensch um die Menschheit: Es ist durchaus das Gebiet des Allgemeinen, auf dem sich die Tragödie auswirkt, allerdings des Allgemeinen, das sich in einem einzelnen konkreten Falle individualisiert hat und so zu konzentriertester, pointiertester Wirkung kommt.

Was wir hier vom Trauerspiel im besondern gesagt haben, das gilt vom Kunsterlebnis überhaupt: Wir schauen in dem dargestellten Einzelnen ein Allgemeines, im Einzelfall eine ewige Wahrheit, im Bilde die Idee: Hierin liegt die Stärke und die eigentümliche Färbung des künstlerischen Eindrucks begründet. Es giebt sonst nichts auf Erden, das irgendwie dieser Sonderart des Kunsterlebnisses an die Seite zu stellen wäre. Zwei

Momente sind es, die wir darin zu unterscheiden haben: Zunächst spricht das Kunstwerk, wie die Wirklichkeit, zu unsern Sinnen, — auch, ja vornehmlich die Dichtung, die uns innerlich etwas schauen, hören, riechen, schmecken, fühlen lassen will; aber dieser sinnliche Eindruck ist frei von aller pathologischen Wirkung: Der gemalte oder gemeifselte Löwe flöfst uns nicht die Furcht des wirklichen ein, weibliche Schönheit, wo sie uns in Dichtung oder bildender Kunst entgegentritt, regt unsere niedere Sinnlichkeit nicht auf (es sei denn, dafs die Darstellung es besonders darauf abgesehen habe, was aber unkünstlerisch ist) usw. Natürlich! Denn alles Dargestellte der Kunst ist ja nur Schein; wir brauchen nur den Blick wegzuwenden, und es ist nicht mehr. Dieses Gefühl und Bewufstsein, dafs es nur eine Scheinwelt ist, die der Künstler vor uns entrollt, begleitet als dunkler Unterstrom all unsern Kunstgenufs: Wir würden aus allen Himmeln gerissen sein, wenn sich der Liebhaber auf der Bühne eine wahre Neigung zu seiner Partnerin merken lassen wollte, oder wenn das Gewehrfeuer, wovon wir soeben lesen, vor unseren Fenstern anheben wollte. Die Kunst sucht unsere Sinnlichkeit mit der Kraft der Wirklichkeit zu packen. Die begleitenden Affekte aber, die uns in Abhängigkeit von den einzelnen Dingen, in ein leidentliches Verhältnis zu ihnen setzen, erspart sie uns, als zu sehr an unsere leibliche, individuelle Existenz gemahnend. Das ist das erste Moment des Kunsterlebnisses. Das zweite besteht darin, dafs wir, obgleich wir nur den einzelnen Fall wahrnehmen, doch sehr wohl fühlen, dafs es sich im Grunde genommen nicht um diesen, sondern um ein darin ausgesprochenes Allgemeines, Typisches handelt: Indem die Kunst uns die Wirklichkeit so präpariert vorsetzt, dafs sie unsern niedern sinnlichen, leiblichen Menschen nicht mehr berührt, eröffnet sie uns den Blick für die innere Wahrheit der Dinge und liefert uns so eine grofsartige Rechtfertigung der Welt, wie sie ist. Die didaktische, wie alle moralisierende Poesie haben dies wohl begriffen; was sie nicht begriffen haben, das ist der Umstand, dafs es der Kunst wesentlich ist, die innere Wahrheit der Dinge in und mit ihnen selber aufzuzeigen, lediglich darstellend zu lehren, beides, das Abstrakte und das Konkrete, nicht von einander zu sondern: Die innere Wahrheit der Dinge mufs sich selber aussprechen, sie darf nicht vom Dichter wie die Erklärung eines Bildes hin-

zugefügt, dreingegeben werden. Und dann ist freilich noch der andere Irrtum der didaktischen Poesie der, als müsse alle dichterische Wahrheit eine praktische Spitze haben, auf unser Thun und Lassen anwendbar sein. Die echte Poesie steht der erkennenden Seite unseres Wesens ebenso nahe, als der wollenden. Die poetische Rechtfertigung, die z. B. Schiller der Maria Stuart zu Teil werden läfst, hat für unser praktisches Verhalten zunächst nicht den geringsten Wert. Wohl aber erweitert und vertieft sie unser Erkennen: Unser Urteil, das vorher durch den Nimbus der glanzvollen Regierung der Elisabeth bestochen war, kommt von seiner Einseitigkeit zurück und erkennt Charakter und Verhalten der unglücklichen Königin als menschlich und als individuell berechtigt an. So auch ist des Dichters »Jungfrau von Orleans« die glänzendste Rechtfertigung dieser einzigartigen geschichtlichen Erscheinung, für die der Verstand kein Mafs als Spott und Frivolität zu finden wufste. Ja, eben was mit nichts als mit sich selbst gemessen werden kann, das bildet den hervorragendsten Gegenstand der Kunst; die Aufweisung des in den Dingen selber liegenden Mafses, die anschauliche Darstellung der Idee des Individuellen in Personen und Ereignissen ist ihre hervorragendste Aufgabe. Daher kommt es auch, dafs sich die Kunst so oft in einen Gegensatz zu den allgemein ethischen Forderungen und Anschauungen stellt; denn diese sind für den Durchschnitt des Lebens berechnet, die Kunst aber hat es mit den Höhen des Lebens zu thun, und hier mufs das für den einzelnen Fall ethisch Giltige jedesmal erst erzeugt werden. »Ich will sehen, ob es richtig ist, was Pastor Jakobi sagte, da ich konfirmiert wurde,« so äufsert sich Ibsens »Nora« in der letzten Scene, wo sie sich aufrafft, die fernere Gestaltung ihres Lebens als ernste Aufgabe selbst in die Hand zu nehmen, »oder vielmehr«, fügt sie hinzu, »ob es für m i c h richtig ist.« So kann nur ein Charakter sprechen, der sich zur wahren Freiheit hindurchgerungen; und in dieser wahrhaft ethischen Freiheit zeigt uns die Kunst den Nerv einer Sittlichkeit, die besser ist, als die der Pharisäer und Schriftgelehrten.

Wir können und müssen hier abbrechen, so lockend auch der Weg erscheint, die gegebenen Andeutungen weiter auszuführen. Unser Zweck ist erreicht. Wir haben erkannt, was die Kunst will: Objektiv betrachtet, Darstellung der Welt, nicht mit

Einzwängung in ein System oder Schema irgendwelcher Art, Anschauung der Wirklichkeit, nicht unter der Kategorie des Sollens, der gemein ethischen Forderungen, sondern Erweis der Dinge in ihrer inneren Wahrheit, Rechtfertigung alles Erscheinenden durch Messen an der in ihm selbst liegenden Idee; subjektiv betrachtet, ein zweites, höheres, reineres, affektfreies Leben, eine innige Vermählung des Subjekts mit dem Objekte, ein tiefes Sich-Eindrücklichmachen der Ideen, Typen, Formen, die den einzelnen Dingen und Erscheinungen zu Grunde liegen. In dieser unserer Auffassung des Wesens der Kunst liegt zugleich die schroffste Ablehnung jener oberflächlichen und schiefen Ansicht, die den Kunstgenufs zum blofsen Vergnügen degradiert und dann natürlich leichtes Spiel hat, das Schöne dem Nützlichen und Notwendigen gegenüber als minderwertig, als Luxus, als blofse Arabeske am Dasein hinzustellen. Uns drückt sich in der Kunst vielmehr ein notwendiges Verhältnis aus, in welchem der Mensch zur Wirklichkeit, zum Leben stehen mufs, wenn er anders nicht ganz positive Seiten seines Lebens barbarisch verkümmern lassen will. Ästhetische Bildung ist ein notwendiger Bestandteil der Bildung überhaupt, erscheint als notwendige Folge der Kulturentwickelung, sobald diese eine gewisse Höhe erreicht hat; ein Volk, das sich noch in kein lebendiges Verhältnis zur Kunst hineinzufühlen gewufst hat, ist im wesentlichen roh und kann als eigentliches Kulturvolk noch gar nicht angesprochen worden. Denn es ist eben keineswegs ein Vergnügen im vulgären Sinne des Worts, das der Kunstgenufs zu gewähren bestimmt ist: Der sinnliche, profane Genufs tritt darin ganz zurück, wir leben und weben in einem eigenen Medium des Erkennens: Sinnlich und anschaulich, durch das Mittel des äufsern Sehens und Hörens und die gestaltenbildende Phantasie, wird uns der tiefe Sinn des Daseins enträtselt, in der Bilderschrift der Kunst tritt uns das Ewige greifbar lebendig nahe, um das sich der praktische Mensch auf dem Wege der Religion, der abstrakt erkennende auf dem Wege der Philosophie so heifs bemüht. Es ist darum auch dem echten Kunstfreund etwas durchaus Ernstes um den Kunstgenufs, eine weihevolle Stimmung umfängt ihn wie der Anhauch des Ewigen, sodafs es begreiflich erscheint, wenn wiederholt Schwärmer die Kunst an die Stelle

der Religion zu setzen versucht haben: Spielt sie doch so schon im religiösen Kult keine kleine Rolle, und ist es doch mehr als blofs ein ironisches Gleichnis, wenn man z. B. Bayreuth das »Mekka« der Musikfreunde genannt hat. Es ist hier nicht der Ort, auf die Auseinandersetzung der Religion mit der Kunst genauer einzugehen; es mufs genügen, auf die Verwandtschaft beider hingewiesen zu haben, zumal es sich ja hier nur darum handelte, den ernsten Grundton des Kunsterlebens hervorzukehren.

Wir brechen damit unsere Ausführungen über das Wesen der Kunst ab und wenden uns der Pädagogik zu.

(Schlufs folgt.)

Das Schulrecht in Deutschland und Preufsen.

Von **Fr. Kretzschmar**.

Es ist zwar immer eine mifsliche Sache um das Prophezeien; aber wenn nicht alle Anzeichen trügen, darf man behaupten, dafs wir mit dem anbrechenden 20. Jahrhundert in Deutschland in eine Periode des Aufschwungs und der Blüte der Rechtsbildung getreten sind. Der Rechtsbildung im doppelten Sinne: einmal keimt überall ein lebhaftes Bewufstsein und ein mächtiger Drang für die Notwendigkeit der Verbreitung rechtwissenschaftlicher Kenntnisse in den weitesten Kreisen der Volksgenossen; und sodann geht, damit zusammenhängend, der Zug der Zeit auf neue Bildungen des positiven Rechts, welche dem modernen Geiste und dem Interesse des ganzen Volkes entsprechen. Die Verbreitung von Rechtsbildung ist stets fruchtbringend für die Hebung des Rechtsniveaus der Staatsmaschine, und je mehr die künstlichen Schranken zwischen dem Volke und seinem Rechte fallen, um so vollkommener, um so rechtlicher ist das ganze gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben der Nation.

Ein nationales und ein ethisches Moment stehen als charakteristische Merkmale und Wegweiser auf der Schwelle der neuen Entwicklung.

Zum ersten Male seit dem Bestande des neuen Deutschen Reiches, ja seit überhaupt eine Staatsbildung »Deutschland« in der Weltgeschichte erscheint, ist ein relativ einheitliches Recht wenigstens für gewisse Hauptgebiete des Lebens vorhanden, zum Handels- und Gewerberecht ist seit 1900 der grofse Hauptstock des bürgerlichen Rechts getreten; das Strafrecht und Prozefsrecht war bereits in der Hauptsache einheitlich, und auch erhebliche Gebiete des sonstigen öffentlichen Rechts, wie die sozialpolitische Gesetzgebung, erscheinen in Neufassung mit einem gewissen Abschlufs. Man hat das Empfinden, dafs überall Ordnung gemacht, aufgeräumt worden ist, dafs man sich jetzt eher und leichter und angenehmer zurechtfinden könne. Darum ist die Lust und das Interesse für Rechtsstudien plötzlich im Publikum enorm gewachsen, das Bürgerliche Gesetzbuch hat etwas wie eine zweite, innere nationale Einigung an sich, und wie vor 30 Jahren die Deutschen ein politisches Volk wurden, ist jetzt die Bahn beschritten, auf dem es ein rechtskundiges werden mag. Das gehört zum nationalen Aufschwung.

Und nun das ethische Moment! Der Schutz der Schwachen, — das ist das wahre Leitmotiv jeder echt modernen Gesetzgebung, mag man deren Geist nun sozialpolitisch oder ethisch nennen, der Schutz der wirtschaftlich Schwachen — und der natürlich Schwachen. Blicken wir aber auf die Reformbewegungen unserer Tage, denen rechtsumwälzende oder rechtsschaffende Kräfte und Tendenzen inne wohnen, so sind es in letzterer Richtung namentlich zwei, die unverkennbar zusammengehören: die Frauenbewegung und die Bewegung für Kinderschutz. Die erstere ist die ältere und mächtigere; die zweite, die sich beispielsweise in den Jugendschutzvereinen, in der Bekämpfung der Kinderarbeit markant zeigt, ist jünger und kann nicht in dem Mafse machtvoll und selbständig sein, weil ihre Schützlinge nicht selbst kämpfen können, sondern die Wahrung ihrer Rechte dem ethischen Bewufstsein der Allgemeinheit überlassen müssen. Man kann vielleicht geradezu sagen: die Pole der kommenden, der begonnenen Rechtsbewegung sind: die Frau und das Kind!

Das Recht des Kindes — wo steht es geschrieben? Überall und nirgends. Im bürgerlichen und Strafgesetzbuch, in den

Prozefsordnungen, im Polizeirecht, in den verschiedensten Gebieten des Verwaltungsrechts und vor allem — im Schulrecht.

Es ist noch gar nicht lange her, dafs man sich des öffentlich-rechtlichen Charakters all der Bestimmungen, Usancen und Praktiken bewufst geworden, welche das Jugendbildungswesen regeln, und mancher Schulmann stutzt noch heute bei dem Worte »Schulrecht«, während ihm der Ausdruck »Kirchenrecht« seit langem geläufig ist. Die Schule als eine selbständige öffentliche Institution ist aber im Lande des allgemeinen Schulzwangs keineswegs bereits überall in das begriffliche Bewufstsein getreten; dafs sie nicht nur eine technische Anstalt, sondern zugleich ein Rechtsinstitut darstellt, das seine Funktionen weiter und weiter ausdehnt, tritt aber je mehr zu Tage, desto mehr der Weg der Gesetzgebung beschritten wird, um die Gestaltungen des modernen Schulwesens zu regeln.

Allgemeine Schulgesetze hat in den verschiedenen deutschen Staaten besonders das Jahrzehnt der 70er Jahre hervorgebracht; in Hamburg 1870, in Sachsen, Württemberg 1873, in Baden, Hessen 1874 usw. — wie denn auch andere europäische Staaten (England, Italien) in diesem Dezennium ihrem Schulwesen die moderne Grundlage gegeben haben. Preufsen, der gröfste deutsche Staat, ist zurückgeblieben und entbehrt bekanntlich bis heute eines einheitlichen Schulgesetzes. Das giebt dem preufsischen Schulwesen nach seiner rechtlichen Seite eine etwas eigenartige Gestaltung, die nicht immer zum Vorteil der Übersichtlichkeit und auch Sicherheit und Korrektheit neigt.

Man mufs sich gegenwärtig halten, dafs, wenn man von »Schulrecht« spricht, man ein Rechtsgebiet anruft, das man dann nach seiner mächtigsten und augenfälligsten Einrichtung benennt; dafs aber diese nicht das Alleinige auf jenem Gebiete ist, welches letztere man viel richtiger als das des Jugendrechts bezeichnen könnte. Die Schule lediglich als einen Teil des Bildungswesens und dieses wieder als ein Glied des Verwaltungsrechts zu betrachten, ist ein einseitiger und unzureichender Standpunkt.

Der Organismus der gesamten im Schulrecht zusammenlaufenden Rechtsverhältnisse kann in Deutschland und zumal in Preufsen im grofsen und ganzen nach einer unterscheidenden

Dreiheit gesichtet werden: die individuellen, die korporativen, die technischen Verhältnisse.

Der Schüler ist zunächst gegebenes Individuum, als solches Glied einer Familie, die unter gewissen Bedingungen lebt. Mit diesen mufs die Schule rechnen, ja oft in dieselben eingreifen; es ist also selbstverständlich, dafs insoweit auch die grundlegenden Rechtsverhältnisse dem Schulrecht nicht fremd bleiben dürfen. Dasselbe basiert zum Teil eben auf dem Familienrecht. Wer für das Kind zu sorgen hat, wie weit dessen Befugnisse gehen, wieweit das Kind selbst als Rechtsindividuum handeln kann, wo seine Rechtssphäre von anderer Seite verletzt wird — das alles sind Fragen, welche die Schule sich gegebenen Falls beantworten mufs. Da gegenwärtig das Bürgerliche Gesetzbuch, das Strafgesetzbuch, die Gewerbeordnung (auch das Handelsgesetzbuch in etwas) für das deutsche Reich hier die Hauptgrundlage legen, so kann man sagen, dafs diese auf dem individuellen Gebiete eine reichsrechtliche ist.

Die Schule als korporatives Institut — mag sie nun formell Korporationsrechte haben oder nicht — ruht hingegen im wesentlichen auf landesrechtlicher Grundlage. In Preufsen auf dem Allgemeinen Landrechte und der neueren Einzelgesetzgebung; in den Mittel- und Kleinstaaten auf den oben angedeuteten neueren Landesschulgesetzen. Freilich greift die Reichsgesetzgebung auch hier an einzelnen Stellen über und wirkt an anderen wenigstens indirekt als schulschaffende Macht. Das ist z. B. der Fall für das militärische Bildungswesen und für das gewerbliche Fortbildungsschulwesen. Die eigentlich innere Einrichtung, das gesamte schultechnische Gebiet ist hingegen — in Preufsen fast ausschliefslich, in den übrigen Staaten wenigstens im weiten Umfange — der Rechtsbildung auf dem Verordnungswege, dem Ressortminister überlassen.

Diese thatsächliche Feststellung der gegebenen Übersicht darf nicht ohne eine kritische Bemerkung bleiben. Man ist, gerade weil man sich des juristischen Charakters und der juristischen Tragweite der zunächst technischen Dinge des Schulbetriebes meist nur undeutlich bewufst wird, geneigt dieselben nach der Richtung zu unterschätzen, als sei hier eine gesetzliche Festlegung ungeeignet, unnöthig oder gar ein Übel. Die Wichtigkeit und wirkliche Bedeutung vieler hierher gehörigen Dinge ist

aber oft viel gröfser als die mancher anderen, für welche Landes- und selbst Reichsgesetze vorhanden sind. So besteht z. B. in Preufsen bei den verschiedenen Schulgattungen über die Befugnisse der Lehrerkonferenzen grofse Unklarheit, selbst bis in amtliche Verfügungen hinein. Die preufsischen Lehrerkollegien sind juristisch meist gar keine Kollegien. In Österreich, dessen Landesteile gewifs keine geringere Mannigfaltigkeit aufweisen als die deutschen Bundesstaaten oder gar die preufsischen Provinzen, bestimmt § 40 der in Ausführung gesetzlicher Festlegung erlassenen Min.-Ver. v. 20. Aug. 1870 klipp und klar, die Lehrerkonferenz ist ein Kollegium. — Oder es ermangeln die Schulordnungen des klaren rechtlichen Untergrundes, den z. B. der § 13 des Kgl. Sächs. Gesetzes vom 22. Aug. 1876 für die höheren Schulen Sachsens schafft, während der § 22 des K. S. Volksschulgesetzes und der § 47 der Ausf.-V. eine gesetzliche Grundlage für staatserziehliche Mafsnahmen der Schulgewalten für das Aufserschulleben der Jugend abgiebt. Wie tief eingreifend in individuelle und Familienrechte die sogen. internen Schulangelegenheiten sind, das zeigt sich besonders frappant bei der Ausübung des Schulstrafrechts. Man erinnert sich, wie der Federstrich eines preufsischen Ministers oder Ministerialdirektors einen wahren Sturm entfesselte, der eine ganze Umwälzung bedeuten zu wollen schien. Wenn irgendwo, so mufs sich hier dem weiteren Publikum, soweit es für Kinder zu sorgen hat, die Überzeugung von der W i c h t i g k e i t d e s S c h u l r e c h t s f ü r j e d e r m a n n erschliefsen. Allen Eltern liegt gewifs nichts so sehr am Herzen als das Wohl und Wehe ihrer Kinder; und es sollte ihnen nicht die genaue Kenntnis der Befugnisse und Darbietungen ihres mächtigsten Konkurrenten, der Schulgewalt, von nöten sein? Die ganze Zukunft, die Ausbildung für den Lebensberuf, aber auch die jugendsonnige Gegenwart ist gewissermafsen in den scheinbar so trockenen Thatsachen des Schulrechts enthalten. Dasselbe müfste, wenn erst das Rechtsbewufstsein erwacht, aus einem halbvergessenen Winkel des Verwaltungsrechts hervorwachsen zu dem populärsten Rechtsgebiete, das es giebt.

Wenn es das aber werden wird, so können die schlummernden Kräfte des Volksbewufstseins, das hier seine heiligsten Güter zu wahren hat, vielleicht schnell das Werk vollbringen, welches

die gebundenen Potenzen und Kompotenzen der Schulverwaltungen ein halbes Jahrhundert lang vergebens angestrebt: ein modernes Schulgesetz für den gröfsten deutschen Staat zu schaffen. Freilich ist es dann immer nur Preufsisches Schulrecht, das geschaffen wird — und es giebt ja doch bereits einen gewissen Fonds an Rechtsbestimmungen, welche deutsche, reichsrechtliche sind. Vielleicht hat es das Schicksal so beschlossen, dafs Preufsen so lange ohne Schulgesetz bleiben sollte, damit wir gleich ein deutsches Schulgesetz vom Reichswegen bekommen? — Wie dem aber auch sein mag, dafs frisches Leben hier geweckt und bereits gewecktes gefördert werden mufs, ist eine unabweisbare Pflicht, welche sich jedem Freunde des nationalen Aufschwungs Deutschlands gebieterisch vorstellt. Und das Nächste zu dem Ende ist — ein eingehendes Studium des bestehenden Schulrechts, in pädagogischen, preufsischen und Laienkreisen, im ganzen Volke.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Jugendfürsorge.

I.

Bei den Veränderungen, welche unsere wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in den letzten Jahrzehnten erfahren haben, tritt die Bedeutung der Volksbildung immer deutlicher hervor; auch aufserhalb der Schule stehende Persönlichkeiten zeigen nach und nach mehr Interesse für dieselbe. Wenigstens kommt es ihnen immer mehr zum Bewufstsein, »dafs es sich bei der Erziehung nicht nur um Rechte und Pflichten der Familie handelt, sondern vielmehr Staatsinteressen und Staatsaufgaben ersten Ranges in Frage stehen« (Amtsrichter Badstübner, Jugendfürsorge I 9). Das Natürliche ist allerdings, so schreiben die »Münch. N. N.«, »dafs die Erziehung, d. h. die körperliche, geistige und sittliche Ausbildung in den Händen der Eltern, in erster Linie des Vaters, ruht. Die Eltern sollen ihre Erziehungsgewalt entsprechend der hohen sittlichen Bedeutung, die diesem vornehmsten menschlichen Rechte innewohnt, ausüben. Sie sind die Träger eines Rechtes, dessen sie sich unter keinen Umständen entäufsern dürfen, eines Rechtes, das zugleich eine Pflicht, gewissermafsen ein Ehrenamt ist. Zeigen sie sich dieser ihnen von Natur und Staat übertragenen sittlichen Aufgabe unwert, so wird es Pflicht des sie überwachenden Staates sein, ihnen ein so hohes Recht, wie es die Erziehungsgewalt der Eltern ist, abzunehmen. Die Frage, ob der Staat die pflichtvergessenen Eltern in Strafe zu nehmen hat oder nicht, ist vom ethischen Standpunkte lange nicht so wichtig, wie die Thatsache, dafs Kinder einer Erziehungsgewalt entzogen werden, die keine Erziehung ist und die sich nur die brutalen Äufserungen einer rohen Gewalt als Recht vorbehält. Es giebt natürlich auch Fälle, in denen trotz des guten Willens der erziehenden Eltern die Erziehung des Kindes nicht in der vom Staate gewünschten Weise gedeiht, wo die Verwahrlosung des Kindes nicht auf Fehler in der Erziehung, sondern auf verbrecherische Veranlagung zurückzuführen ist. Der § 55 des Reichsstrafgesetzbuches (in der Fassung des Art. 34 des Einführungsgesetzes zum Bürgerlichen Gesetzbuch) gestattet in solchen Fällen — aber nur, wenn eine rechtlich strafbare Handlung des Kindes vorliegt — dem Vormundschaftsgerichte eine Verbringung des Kindes in eine Familie, Erziehungs- oder Besserungsanstalt. Neben diesem Paragraphen des Strafgesetzbuches ist seit dem 1. Januar 1900 durch den § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches eine reichsgesetzliche Bestimmung über die Entziehung der elterlichen Erziehungsgewalt durch das Vormundschaftsgericht

getreten. Es handelt sich im § 1666 um eine weitgehende Fürsorge für gefährdete Kinder, also zum ersten Male um eine reichsgesetzliche Vorbeugungsmaſsregel. »Wird«, so heiſst es dort, »das geistige oder leibliche Wohl des Kindes dadurch gefährdet, daſs der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes miſsbraucht, das Kind vernachlässigt oder sich eines ehrlosen und unsittlichen Verhaltens schuldig macht, so hat das Vormundschaftsgericht die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Maſsregeln zu treffen. Das Vormundschaftsgericht kann insbesondere anordnen, daſs das Kind zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht wird.« Leider ist das Bürgerliche Gesetzbuch nicht so weit gegangen, dem Vormundschaftsgerichte eine Unterstellung der Kinder unter staatliche Erziehungsobhut auch für solche Fälle zuzugestehen, in denen ohne Verschulden der Eltern und ohne, daſs ein Delikt des Kindes gegen das Strafgesetz vorliegt, sich die gewöhnlichen Erziehungsmittel des Hauses und der Schule als unzureichend erweisen. Freilich werden die Staaten, die bereits vor dem Inkrafttreten des Bürgerlichen Gesetzbuches in ihren Landesgesetzen über diesen wichtigen Punkt Bestimmungen getroffen haben, diese auch weiterhin anwenden dürfen, da der Art. 135 des Einführungsgesetzes zum Bürgerlichen Gesetzbuche die landesgesetzlichen Vorschriften über die Zwangserziehung Minderjähriger ausdrücklich in Kraft läſst und nur die einzige Bedingung daran knüpft, daſs sie vom Vormundschaftsgerichte angeordnet sein muſs. Die in letzter Zeit sich häufenden Kindermiſshandlungen und Fälle von Kinderverwahrlosung haben im Publikum und in der Presse zu lebhafter Aussprache darüber geführt, wie die Bestimmungen des § 1666 am ehesten und vollkommensten praktisch angewendet werden könnten. Das Amtsgericht, zu dessen Kompetenz die Vormundschaftssachen bekanntlich gehören, ist bei Ausführung der in Frage stehenden gesetzlichen Bestimmungen auf die Angaben des Waisenrates und des Publikums angewiesen. Die Waisenräte werden sich am leichtesten Einblick in die Familienverhältnisse der in ihren Bezirken befindlichen Hausstände verschaffen können. Es wird nötig sein, daſs sie vom Publikum in gewissenhafter Weise in dieser schweren Aufgabe wirksam unterstützt werden. Namentlich Ärzte, Lehrer und Geistliche, die durch ihren Beruf in persönliche Beziehungen zu den Familien ihres Wirkungskreises zu treten genötigt sind, werden leicht in der Lage sein, die Waisenräte auf Miſsstände in der Erziehung, Kindermiſshandlungen und sonstige sittliche Schäden aufmerksam zu machen. Es soll damit der Denunziation natürlich nicht das Wort geredet werden. Wer aus boshaften Motiven Anzeige erstattet, wird das thun, einerlei, ob er dazu aufgefordert wird oder nicht. Die Waisenräte sollen dem Vormundschaftsgerichte über die ihrem Schutze befohlenen Kinder in regelmäſsigen Zeitabschnitten berichten; sie sind die Mittelsperson zwischen Publikum und Gericht. Natürlich sind Mitteilungen an das Vormund-

schaftsgericht direkt ebenfalls zulässig. Es ist selbstverständlich, dafs eine geraume Zeit verstreichen mufs, bis das Zivilgericht die weitgehendste Organisation, die zu einer staatlichen Aufsicht über die elterliche Erziehung nötig ist, in praktische Thätigkeit setzen kann. Es fehlt nicht am guten Willen hierzu. Nirgends aber erscheint die Mitarbeit der Allgemeinheit so sehr am Platze, als wo es sich um Abstellung sozialer Schäden handelt. Die Thätigkeit der Waisenräte ist aber noch weitgehender. Die Vormundschaftsbehörde, die es sich angelegen sein läfst, die ihrem Schutz befohlenen Kinder einer Erziehung zu entziehen, die deren körperliches, geistiges oder sittliches Wohl gefährdet, hat die weitere Aufgabe, dafür zu sorgen, dafs die unterbrochene Erziehung wieder aufgenommen wird. Die Kinder sollen in Anstalten oder bei geeigneten Familien untergebracht werden. Leider verfügen wir in Deutschland nur über eine ganz ungenügende Anzahl solcher Anstalten. Zudem sind diese wenigen Institute meist Besserungsanstalten. Die Unterbringung in solche Institute wäre also einer Strafe gleichzuachten, die die Kinder für die Schuld ihrer gewissenlosen Eltern abzubüfsen hätten. Aschrott, einer der hervorragendsten juristischen Schriftsteller auf dem Gebiete der staatlichen Erziehung, schreibt in seinem vortrefflichen Werke: »Die Behandlung der verwahrlosten und verbrecherischen Jugend«: »Man gäbe der wegen Verwahrlosung angeordneten Erziehung statt der Bezeichnung Zwangserziehung, den auch an sich richtigeren Namen »staatlich überwachte Erziehung« und behalte den Namen »Zwangserziehung« ausschliefslich für das Strafmittel gegen jugendliche Verbrecher. Bei dem Verwahrlosten ist die Bezeichnung »staatlich überwachte Erziehung« richtiger, weil ja hier die Unterbringung der Verwahrlosten in eine Familie zugelassen ist und thatsächlich häufiger stattfindet, als die Unterbringung in eine Anstalt. Bei Kindern im Alter von 14—18 Jahren dagegen glaube ich, wird man von einer Unterbringung in einer fremden Familie absehen müssen; hier ist also der Ausdruck »Zwangserziehung« durchaus angebracht. Man bezeichne ferner die Anstalt, in welche Verwahrloste gebracht werden, als »Erziehungsanstalt«, die Anstalt dagegen, in welche jugendliche Verbrecher geschafft werden, als »Besserungsanstalt«. Dieser Vorschlag würde sich an bereits auswärts bestehende Einrichtungen anschliefsen. In England heifsen die Anstalten, in die Verwahrloste kommen, »*Industrial Schools*«, die Anstalten für jugendliche Verbrecher »*Reformatory Schools*«, und lediglich die Unterbringung in einer »*Reformatory School*« gilt als Strafe. Auch bei uns wäre diese Gruppierung entsprechend dem § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches und dem § 55 des Reichsstrafgesetzbuches am Platze. Allerdings wäre diese Zweiteilung zuvörderst davon abhängig, dafs der Staat sich mit der Erbauung solcher Anstalten überhaupt befafst. Bis dahin wird man sich — und hier haben die Waisenräte ein weites Feld für ihre segenbringende Thätigkeit — damit vertraut machen müssen, jene armen Kinder, die moralisch ohne Eltern

sind, in braven Familien unterzubringen. Der Staat aber, dem der Gesetzgeber die hohe ethische Aufgabe anvertraut hat, über die heranwachsende Jugend wie ein Vater zu wachen, hat damit auch die Verpflichtung übernommen, den Kindern seiner Obhut ein Heim zu schaffen. Es wird ihm an Hilfe bei der Allgemeinheit sicher nicht fehlen.«

In vielen Fällen ist die heutige Familie nicht in der Lage, eine gute Erziehung der Kinder zu verbürgen; Arbeit, Wirtshaus und Gesellschaften (Vergnügungen) trennen sie oft fast den ganzen Tag und auch den Abend von ihren Kindern. Nach dem »Jahresbericht« der preufsischen Gewerberäte für 1899 (Berlin, R. v. Deckers Verlag) sind z. B. im Berliner Bezirk von 732 Kindern (unter 12 Jahren) von Fabrikarbeitern 31 % bei älteren Verwandten, 21 % bei verwandten Familien, 11 % bei fremden Leuten und 7 % in den Spielschulen während der Arbeitszeit der Mutter untergebracht; 30 % waren sich in der Wohnung selbst überlassen, 11,8 % waren dauernd bei fremden Leuten in Pflege. Die Regierung sieht die üblen Folgen dieser Zustände wohl ein und hat auch den besten Willen, Abhilfe zu treffen; die Gewerbeaufsichtsbeamten sind nämlich durch Erlafs des Reichskanzlers beauftragt, auch ihre Wahrnehmungen über die Gründe für die Fabrikbeschäftigung der Mütter anzugeben und ihre Ansichten über die Verkürzung der Zeit dieser Beschäftigung, die Nachteile derselben in gesundheitlicher, sittlicher und anderer Beziehung, die Wirkung der Beschränkung der Frauenarbeit auf die Lebenshaltung der Arbeiterfamilien usw. zu äufsern. Aber die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse lassen sich nur langsam umgestalten; auch fehlt es in den meisten Fällen den Frauen an dem zur Führung des Haushalts und zur Kindererziehung nötigen Interesse und dem Verständnis. Der Gewerbeinspektor von Potsdam schreibt: »Die Frauen, welche vor ihrer Verheiratung von Jugend auf in der Fabrik thätig waren, verstehen ebenso wenig von ordnungsmäfsiger Haushaltung, wie von verständiger Kindererziehung. Die erste Zeit nach ihrer Verheiratung macht es ihnen vielleicht noch Freude, die Hausfrau zu spielen; bald aber wird ihnen dies langweilig, sie wissen mit sich selbst nichts anzufangen und gehen wieder in die Fabrik. . . Der Hauptgrund für die Fabrikthätigkeit der Frau scheint demnach am meisten in der Macht der Gewohnheit zu liegen, hervorgerufen durch mangelhafte Erziehung für den eigentlichen Beruf als Frau«. Die Aufgabe des Staates wird es sein, die Frauenarbeit für Mütter und Mädchen unter 16 Jahren zu beschränken, wenn sie sich nicht ganz beseitigen läfst; es müfste wenigstens den Müttern die zur Erziehung ihrer Kinder im Verein mit der Schule und anderen Anstalten und den Mädchen die zur Ausbildung in der Hauswirtschaft nötige Zeit gelassen werden.

In den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen ist es auch bedingt, dafs die »Nebenbeschäftigung schulpflichtiger«

Kinder[1]) trotz aller Bemühungen des deutschen Lehrerstandes noch nicht beseitigt ist; anderseits mufs aber doch auch anerkannt werden, dafs seitens der mafsgebenden Faktoren manches geschehen ist, um diese Übelstände zu beseitigen. Die Statistik, welche der deutsche Reichskanzler hat aufstellen lassen, hat, so mangelhaft sie auch im ganzen und einzelnen ist, alles bestätigt, was seitens der Lehrerschaft über diesen Gegenstand vorgebracht worden war; die Berichte bestätigen, dafs die Kinder, welche mit solchen Nebenbeschäftigungen belastet sind, bleich, kränklich, engbrüstig, krummrückig und im Unterricht stumpf und interessenlos sind. Der Aufschwung der Industrie und der Mangel an Arbeitskräften veranlafst immer noch kleinere Betriebe, sich durch die billigere Kinderarbeit, gegenüber den gröfseren Betrieben über Wasser zu halten; obwohl sie dadurch gegen die gesetzlichen Bestimmungen verfehlen. Ganz besonders wird die Kinderkraft in den klein- und hausgewerblichen Betrieben herangezogen; es werden sogar die Kräfte von 5—6jährigen Kindern ausgebeutet.

Die Polizeibehörden suchen nun durch Verordnungen wenigstens die schwersten Mifsstände zu beseitigen; so lautet die Verordnung für den Amtsbezirk Friedrichshagen folgendermafsen: 1. Kinder vor vollendetem 8. Lebensjahre dürfen mit gewerblichen Arbeiten irgendwelcher Art nicht beschäftigt werden. 2. Schulpflichtige Kinder dürfen in der Zeit von 8 Uhr abends bis 6 Uhr vormittags nicht zum Austragen von Backwaren, Milch, Zeitungen oder anderen Gegenständen, zum Kegelaufsetzen oder zu sonstigen Verrichtungen in Schankwirtschaften verwandt, sowie von 10 Uhr abends bis 6 Uhr vormittags mit anderen gewerblichen Arbeiten irgendwelcher Art beschäftigt werden. 3. Schulpflichtige Kinder dürfen in Schankstätten zur Bedienung der Gäste mit Speisen und Getränken nicht verwandt werden. 4. Vorstehende Bestimmungen finden keine Anwendung auf die Beschäftigung von Kindern im gewerblichen Betriebe der Eltern oder derjenigen Personen, in deren Haushalt die Kinder leben. 5. »Mit Geldstrafe bis zu 9 Mark oder entsprechender Haft werden bestraft: a) Personen, die den Vorschriften der §§ 1—3 zuwider Kinder für ihre gewerblichen Betrieben beschäftigen, b) Eltern oder Vormünder, die den Vorschriften der §§ 1—3 zuwider Beschäftigung ihrer Kinder oder Pflegebefohlenen zulassen. Allerdings stand der Erlafs solcher Verordnungen durch entgegengesetzte Gerichtsentscheidungen in Hamburg, Jena u. a. O. sehr in Frage; aber durch den Kammergerichtsbeschlufs Berlin ist entschieden, dafs die polizeilichen Mafsnahmen rechtsgültig sind. Auch der Bundesrat hat auf Grund von § 154 Abs. 3 der Gewerbeordnung Bestimmungen erlassen, die mit dem 1. Januar 1901 in Kraft getreten sind und die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter und Arbeiterinnen in Fabriken mit Motorbetrieb regeln; auch die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter und Arbeiterinnen in Bäckereien, Konditoreien etc. ist auf diesem Wege geordnet worden.

[1]) Neue Bahnen: IX, S. 598 ff. X. 239 ff.

Im landwirtschaftlichen Betrieb ist man dagegen noch sehr nachsichtig gegenüber der Ausbeutung der Kinderkraft; seitens der preufsischen Regierung werden in Ostelbien die Massenbeurlaubungen der Kinder behufs Verwendung seitens der Grofsgrundbesitzer, besonders zum Hütedienst, begünstigt. Über die Verwendung schulpflichtiger Kinder zu Hütediensten wird aus Mecklenburg das Folgende berichtet: »Die Einrichtung der Dienstschule, die den Kindern der mecklenburgischen Volksschulen gestattet, nach einer vom Ortsschulinspektor abgehaltenen Prüfung vom vollendeten 11. Jahre an im Sommer vom Schulbesuch zurückzubleiben und sich in einen Dienst zu begeben — meistens liegt derselbe auf dem Gebiete des Hütewesens — ist allseitig von der mecklenburgischen Lehrerschaft als ein Krebsschaden unserer Schule angesehen. Die Leitung des Organs des Landeslehrervereins veröffentlicht das Resultat einer Umfrage, das ein ziemlich zutreffendes und vollständiges Bild von der Verbreitung dieser Einrichtung giebt. Der statistische Nachweis erstreckt sich auf 29 Stadt- und Fleckenschulen, sowie 405 Landschulen. Aus der Zahl der Städte und Flecken erteilen 7 keine Diensterlaubnis. Unter den Landschulen, die Material zur Anfrage beibrachten, sind 365 mit Befreiungen, und zwar teilweise bis zu 100% der dem Alter nach zuzulassenden Schüler; im ganzen waren von 6963 Kindern über 11 Jahre, die zur Prüfung gelassen werden konnten, 3654 den Sommer über der Schule und ihren Erziehungs- und Unterrichtsergebnissen verloren.« Welche nachteilige Folgen solche Zustände für die Jugend haben, das geht aus einem Schreiben, das der Oberstaatsanwalt an den Regierungspräsidenten in Königsberg gerichtet hat, hervor und in dem es heifst: »In dem Gefängnisse zu Wehlau befindet sich eine Kontrollstation für jugendliche männliche Strafgefangene, in welcher Gefängnisstrafen von mehr als einem Monat aus dem ganzen Oberlandesgerichtsbezirk vollstreckt werden. Von dem Gefängnisvorsteher ist die Wahrnehmung gemacht worden, dafs ein auffallend hoher Prozentsatz dieser Strafgefangenen wenig oder gar nicht lesen und schreiben kann. Er ist auf Grund der eingezogenen Erkundigungen zu der Ansicht gelangt, dafs in vielen Fällen die Verwendung zum Hüten die Schuld an der ungenügenden Schulbildung trägt, und hat einige der auffallendsten Fälle besonders nachgewiesen.« Die Regierung zu Königsberg hat sich dadurch veranlafst gesehen, die Kreisschulinspektoren darauf hinzuweisen, dafs bei der Prüfung der Frage, ob einem Schüler ein Hüteschein zu erteilen ist, in erster Linie die sittliche Haltung, die Regelmäfsigkeit des Schulbesuches und ein durchaus genügender Stand im Rechnen, Lesen, Schreiben in Betracht kommt. Die Magdeburgische Regierung weist in einer Verfügung ebenfalls auf die mit dem Hütedienst verbundenen sittlichen Gefahren hin, besonders durch das Verabreichen von Branntwein und das Zusehen bei Unsittlichkeiten seitens älterer Dienstboten; sie weist die Schulvorstände an, die nach auswärts zum Hütedienst vermieteten schulpflichtigen

Kinder ganz besonders zu beobachten und sie, falls sie irgend etwas in erziehlicher Hinsicht Nachteiliges wahrnimmt, in ihre Heimat verbringen zu lassen.

Es liegt keineswegs seitens des deutschen Lehrerverbandes die Absicht vor, die Kinderarbeit ganz zu beseitigen; was er bekämpft, das ist die Kindererwerbsarbeit, d. h. die Arbeit der Kinder, welche mit Verdienst verbunden und leiblich, geistig oder sittlich nachteilig für das Kind ist. Vom pädagogischen Standpunkt mufs es ja geradezu gefordert werden, dafs das Kind, sobald und soweit es seine Kräfte gestatten, zur körperlichen Arbeit herangezogen wird; aber die Arbeit darf niemals die körperliche, geistige oder sittliche Entwicklung des Kindes hemmen oder schädigen, sondern mufs sie fördern. Kann das Kind durch seine Arbeit etwas zum Lebensunterhalt der Familie beitragen, so wird dies seine sittliche Bildung fördern; es lernt den Wert der Arbeit und des Geldes kennen und wird auch schon mit den Sorgen des Lebens, denen es doch nicht entgehen kann, vertraut. Lehrer Agahd, der sich seit Jahren mit dem Gegenstand eingehend beschäftigt, stellt in der Päd. Zeit. die Forderungen auf, welche an ein Gesetz über die Kinderarbeit gestellt werden müssen. 1. »Es sollte den Namen führen: Gesetz gegen die Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft«, denn man ist versucht, bei einem andern Titel, z. B. »Gesetz über die gewerbliche Kinderarbeit aufserhalb der Fabriken« immer nur an hausindustriell beschäftigte Kinder zu denken. 2. Unter Kinderarbeit im Sinne des Gesetzes sind zu verstehen (cf. Bericht über die Deutsche Lehrerversammlung-Breslau 1898. Klinkhardt-Leipzig): 1. Arbeiten, welche bei einem fremden Arbeitgeber gegen Lohn (Geld, Kleidung, Wohnung etc.) ausgeführt werden; 2. Arbeiten im elterlichen Hause, a) welche für fremde Rechnung ausgeführt werden, b) durch welche Gegenstände für den Verkauf gewerbsmäfsig hergestellt werden, c) für welche wegen ihrer langen Dauer oder Schwere und dergleichen unter ordnungsmäfsigen Verhältnissen eine besondere Hilfskraft notwendig wäre. Der Eingriff in die Elternrechte ist begründet nach § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches. 3. Kinder dürfen als Arbeitsgehilfen der Eltern nicht vor dem zurückgelegten 11. Lebensjahr beschäftigt werden, doch ist nach Anhörung der Schulbehörde eine Herabsetzung auf das vollendete 10. Lebensjahr gestattet. Der Lehrer ist verpflichtet, sich über die Verhältnisse des Kindes persönlich zu informieren und erhält bei Ausübung der Elternbesuche Beamteneigenschaft. 4. Kinder dürfen als Arbeitsgehilfen Fremder nicht vor dem zurückgelegten 11. Lebensjahr beschäftigt werden. Im Notfalle tritt direkte Unterstützung ein. Durch diese Bestimmung in Verbindung mit 3 (Erlaubnis!) wird einerseits den Eltern das gröfsere Anrecht auf die Arbeitskraft des Kindes verliehen, und andererseits das Kind noch ein Jahr vor der Arbeit bei Fremden geschützt, wo die Heranziehung in den meisten Fällen eine stärkere ist. 5. Verboten seien für Kinder im schulpflichtigen Alter folgende Arbeiten: A. Das

Klopfen, Sägen, Schneiden und Polieren von Marmor, die Verfertigung von Schiefertafeln und Griffeln, Arbeiten in Ziegeleien, Steinbrüchen, Schmieden und Schlossereien, die Achatschleiferei, das Glasieren von Thonwaren, Glasarbeiten in Hütten, die Anfertigung von Glasaugen, das Salzen, Enthaaren von Fellen und Häuten, das Mahlen und Mischen der Farben, die Herstellung und Verpackung von französischen Gummiartikeln, die Hilfe bei dem Abschlachten der Tiere in Fleischereien. B. Das Hausieren auf der Strafse, in Häusern und Lokalen. C. Kellnerdienste und Fremdenwartung in Gast- und Schankwirtschaften fremder Arbeitgeber, Bier- und Weinfüllen ebendort. D. Aufwartung von Prostituierten. Schaustellungen in Eisenbahnzügen. Aufsicht in Figurenkabinetten und dergleichen. Es empfiehlt sich namentliche Aufzählung. Wenn irgend möglich, ist die Zahl zu vermehren. 6. Kein Kind soll vor Beginn des Unterrichts beschäftigt werden. Läfst sich dieser Satz nicht in das Gesetz aufnehmen, so sollte doch die Beschäftigung der Kinder nicht beginnen a) im Winter vor $6^1/_2$ Uhr morgens, b) im Sommer vor $5^1/_2$ Uhr früh. Sie mufs beendet sein um 6 bezw. 7 Uhr abends und soll in keinem Falle 4 Stunden täglich überschreiten. Bei energischer Durchführung der an die Polizeiverordnungen sich anlehnenden aber der Erhöhung der Altersgrenze dringend notwendigen Bestimmungen dürften schon die fremden Arbeitgeber auf die Beschäftigung vor Unterricht verzichten. Rechnet man zu 4 Stunden körperliche Thätigkeit 5 Stunden (an manchen Tagen 7 Stunden!) Schularbeit noch mindestens 1 Stunde Vorbereitung für den nächsten Tag, so erhält man nur ungefähr die für Jugendliche bereits festgesetzte gesetzlich erlaubte Arbeitszeit. 7. Die Sonntags- und Akkordarbeit der Kinder sei verboten, denn das Arbeiterschutzgesetz garantiert dem erwachsenen Arbeiter einen völligen Ruhetag, dessen das in der Entwicklung begriffene Kind doppelt bedarf. Die Akkordarbeit bedeutet eine künstliche Anspannung der an sich bereits eifrig arbeitenden Kinder. 8. Jeder fremde Arbeitgeber haftet für die Verletzungen, welche sich ein Kind bei der ihm übertragenen Arbeit zuzieht. 9. Jeder fremde Arbeitgeber ist verpflichtet, monatlich ein Verzeichnis der von ihm beschäftigten Kinder an die Polizeibehörde einzureichen, und ein zweites desgleichen mit Namen, Alter und Wohnung der Kinder in seinem Laden auszuhängen. Ist kein Verkaufsraum vorhanden, so geschieht der Aushang neben den Bestimmungen des Gesetzes in dem Beschäftigungsraum des Kindes. 10. Kein Kind darf ohne Erlaubnis (cf. 12) des Schulleiters von einem fremden Arbeitgeber beschäftigt werden. 11. Ein Kind, welches vor Beginn des Unterrichts beschäftigt war, darf am Nachmittag nicht weiter beschäftigt werden, und in den Ferien entweder nur am Vor- oder Nachmittag. (Absatz 1 nur notwendig, wenn Nr. 6, Absatz 1 nicht aufgenommen wird, dann aber wieder ein wirksames Mittel, die Beschäftigung angemessen auf den Nachmittag zu beschränken.) 12. Jedes bei einem fremden Arbeitgeber beschäf-

tigte Kind erhält ein von der Schule abgestempeltes (cf. 10) Arbeitsbuch, in welchem der Arbeitgeber die Tageszeiten einzutragen hat, in denen er das Kind beschäftigen will. Dieses Buch dient einmal dem Lehrer zur Kontrolle, während es andererseits die Kenntnis des Gesetzes bei den Arbeitgebern fördert. Es kann gleichzeitig als Lohnbuch dienen, und enthält den Wortlaut des Gesetzes. Bei Entlassung des Kindes aus dem Arbeitsverhältnis ist es mit dem Vermerk des Arbeitgebers an die Schule zurückzugeben. 13. Ein Kind darf nur von einem fremden Arbeitgeber beschäftigt werden. Die Fälle, wo es am Morgen Backware trägt, am Nachmittage Laufbursche ist, und am Abend Kegel aufstellt, sind häufig genug. 14. Kindern, welche bereits hausindustriell von den Eltern beschäftigt werden, ist kein Arbeitsbuch seitens der Schule auszuhändigen. 15. Die Gemeinden sind verpflichtet, eine höhere Unterstützung dort eintreten zu lassen, wo Kinder notgedrungen mitarbeiten müssen. Ein bezüglicher Antrag ist schriftlich einzureichen. Die Erhöhung wird sofort zurückgezogen, wenn das Kind entgegen dem Gesetz beschäftigt wurde und dieser Fall seitens der Schule oder Polizei zur Anzeige gelangt. — Gerade weil das Bundesamt für Heimatwesen, bekanntlich die höchste Instanz für deutsches Armenrecht, sich dahin ausgesprochen hat, dafs Eltern, die die Armenpflege in Anspruch nehmen, die Verpflichtung haben, ihre schulpflichtigen Kinder zum Miterwerb heranzuziehen, ist es endlich Zeit, das Mafs der Arbeit für Kinder gesetzlich festzulegen. Es würde die Gefahr eines Bargeldverlustes sehr günstig auf die Eltern einwirken. Wichtig sind die gesetzlichen Bestimmungen auch bezüglich der Waisen- und Pflegekinder, bei denen häufig eine über jedes Mafs hinausgehende Arbeitszeit vorkommt. 16. Notwendig ist endlich die Ausdehnung der Gewerbeaufsicht auf die Hausindustrie; doch wird, selbst nach einer Vermehrung der Beamten, der Schule bei der Durchführung des Gesetzes die Hauptrolle zufallen. 17. Die Strafbestimmungen seien der Wichtigkeit des Gesetzes entsprechend scharf.«

Aber Gesetze können auch nicht alles vollbringen; sie können auch die Kinderarbeit resp. deren schädliche Wirkungen nicht aus der Welt schaffen. Eine Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des Arbeiterstandes, eine bessere Erziehung derselben, besonders der zukünftigen Mutter, damit Vater und Mutter Sinn und Verständnis für ein gutes Familienleben und eine gute Kindererziehung haben, wird immer die Hauptsache bleiben. Wenn dies geschieht, dann wird die häusliche Erziehung der Kinder eine bessere und damit der sittliche Zustand der Jugend gehoben werden. Aber auch auf sonstige Mifsstände müssen die mafsgebenden Faktoren mehr wie seither ihr Augenmerk richten; wir rechnen dazu u. a. besonders den Wirtshausbesuch der Kinder mit und ohne Begleitung der Eltern, wo ihnen neben dem Alkohol für Auge und Ohren noch gar manches Gift geboten wird.

Zum Handfertigkeitsunterricht.

III.

Dafs durch den Handfertigkeitsunterricht auch die geistige Bildung gefördert wird und keineswegs eine blofs mechanisch-technische, oder gar eine handwerksmäfsige Ausbildung erzielt werden soll, das ist von den Vertretern desselben schon so oft dargelegt worden, dafs man endlich erwarten dürfte, man werde diesen Punkt nicht mehr im Kampf gegen den Handfertigkeitsunterricht ins Feld führen; unsere obigen Erörterungen über »Beobachtung« und »Anschauung« sowie über die »künstlerische« Erziehung haben das auch schon weiter begründet. Hauptsächlich liegt die geistig bildende Kraft des Handfertigkeitsunterrichts in seiner Methode; er ist hauptsächlich in dieser Hinsicht bestrebt, das Kind von Anfang an und konsequent anzuhalten: 1. dafs es selbstthätig auf naturgemäfsem Wege seine Erkenntnisse erwirbt und seinen Willen kräftigt; 2. die Entwicklung und Übung der Sinne so viel als nur möglich fördert, besonders die des Gesichts-, Tast- und Muskelsinns; 3. sich an genaues Beobachten gewöhnt und dadurch klare Anschauungen und Vorstellungen gewinnt und nach gewissen Gesichtspunkten ordnet; 4. die Vorstellungen in Formen, Zeichen und Worten zum klaren Ausdruck bringt; 5. diese untereinander nach Ursache und Wirkung verknüpft und auch diese Verknüpfung mit den zugehörigen Handlungen (Arbeiten) verbindet. Hier kommt besonders das Begreifen des sinnlich Aufgefafsten durch Ermittlung seiner Ursachen in Betracht; wie oft bietet sich nun beim Formen von Früchten z. B. Gelegenheit, die Beziehungen zwischen Entwicklung und Form, Farbe, Dichtheit, Oberflächenbeschaffenheit usw. klar zu legen, so dafs sich in dem Kinde »die Vorstellung von dem ursächlichen Zusammenhang scheinbar ganz verschiedener, voneinander unäbhängiger Dinge entwickelt.« (Hertel a. a. O.) Die so gewonnenen Vorstellungen und Gedanken bleiben aber im Handfertigkeitsunterricht nicht brach liegen; sie werden sofort in Handlungen umgesetzt, praktisch verwertet. Der Knabe mufs z. B. sich den Thon zum Formen selbst abwiegen, mufs den Apfel aus dem Gedächtnis formen, mufs die durch Vergleichung mit dem Original aufgefundenen Mängel und Fehler selbst verbessern und mufs dann denselben Gegenstand auch noch, und zwar wo möglich aus dem Gedächtnis, zeichnerisch darstellen, also seine Vorstellungen und Gedanken nochmals in anderer Weise auf ihre Richtigkeit prüfen und wenn nötig berichtigen. Hat er aber dabei erkannt, worin die Fehler bestehen, so wird er bei der nächsten Arbeit noch schärfer den Gegenstand der Darstellung in seinen einzelnen Teilen zu erfassen suchen, wird scharf über die Mittel und Wege der Ausführung nachsinnen, sich einen genauen Plan hiernach entwerfen und auf dessen strenger Befolgung achten; nicht die Hand arbeitet also, sondern der Geist durch die Hand. Wir haben wohl nicht nötig,

noch besonders hervorzuheben, dafs ein solcher Unterricht die Selbstthätigkeit im Auffassen, Denken und Wollen im höchsten Grade in Anspruch nimmt und daher auch im höchsten Grade geistbildend ist; Anschauung, Denken und Handeln sind hier innig miteinander verknüpft. Gedanke und Handlung aber müssen im Interesse der Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit organisch verknüpft werden; »Aufgabe der Erziehung ist, diese Verbindung durch wiederholte Übung und Anwendung zu festigen.« (Tadd). Für die Erziehungsschule (Volksschule u. s. w.) verwerfen wir daher alle rein und blofs mechanische Thätigkeit, wie sie Hobelbank- und Schraubstockarbeiten naturgemäfs in den Vordergrund stellen müssen; »Slojd«, sagt Tadd, mag für Schweden gut sein, wo die Nächte lang sind und die Kinder daher mehr der Beschäftigung bedürfen; unser Land hat andere Bedürfnisse für die Jugend. Der Slojd legt nicht Gewicht genug auf die fundamentalen Thätigkeiten von Auge, Hand und Geist; er stumpft die Kraft genauer Wahrnehmung ab. Wahre Handfertigkeit ist die verständige Ausführung von Ausführungsweisen, aus den vielen möglichen Thätigkeiten, die am meisten geeignet sind, eine beabsichtigte Wirkung hervorzubringen; Hobeln oder Sägen erzeugt Muskelkraft, aber veranlafst nicht zur steten Inanspruchnahme des Intellekts. Es gibt für unsere Zwecke geeignetere Mittel; wir müssen Arbeiten, Zwecke und Methoden wählen, die aufser Muskelthätigkeit die peripheren Nerven als Werkzeuge der Sinne üben. Der Unterschied zwischen Handfertigkeit und berufsmäfsiger Arbeit ist klar; die eine geht der andern voran.« Schon in der Schule mufs aber das Kind geübt werden, seine Gedanken mit Handlungen zu verknüpfen und diese Verknüpfung durch Übung zu festigen; es mufs gewöhnt werden, das was es im Unterrichte denkend erfafst hat, nicht blofs in Worten, sondern womöglich auch in Zeichen und Formen zur Darstellung und somit zur Anwendung zu bringen. Nur wenn dies geschieht, dann werden die Klagen »über Lückenhaftigkeit und Mangelhaftigkeit der Geistesbildung«, die, wie von der Gegenseite behauptet wird, aus den Versammlungen von »Arbeitern, Landwirten, Industriellen, Handwerkern uns entgegentönen«, verstummen. Wenn die Gegenseite, wie wir annehmen müssen, diese Klagen für berechtigt hält, so mufs doch etwas faul sein im Staate Dänemark, und der Lehrerstand ist verpflichtet, dem Übel nachzuspüren und Mittel und Wege zur Abhilfe vorzuschlagen! Nun meinen wir auf Grund einer »richtigen« Psychologie, dafs in der mangelhaften Bildung der Anschauung der Geistesbildung und der ebenso mangelhaften Anwendung durch äufsere Darstellung diese »Lückenhaftigkeit und Mangelhaftigkeit der allgemeinen Geistesbildung«, wo sie vorhanden ist, verschuldet wird. Wenn man ein Übel beseitigen will, so mufs man es an der Wurzel ergreifen und zwar kräftig; »mit einem halben Lot Magnesia heilt man keine chronische Krankheit«.

Eine tiefer gehende Überlegung über die Aufgabe der Erziehung

und Bildung an der die Schule mitarbeiten soll, führt gerade mit Rücksicht auf die sittliche Bildung zu der Forderung der Berücksichtigung der körperlichen und speziell der technischen Bildung — von »industrieller« Bildung ist keine Rede. Der Mensch soll doch, man mag sich zu dem heute wogenden Streite über die Individual- und Sozialpädagogik stellen wie man will —, zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit erzogen werden, die sich an der Kulturarbeit der Zeit mit Erfolg beteiligen kann; denn zur vollen sittlichen Persönlichkeit gehört notwendig das wenn auch nur in der Möglichkeit vorhandene Handelnkönnen nach sittlichen Prinzipien, nicht blofs die sittliche Gesinnung. »Jede sittliche Handlung«, sagt Wigge (a. a. O.) »ist eine Thätigkeit, welche in der Aufsenwelt eine den idealen Zielen des Wollens entsprechende Veränderung hervorrufen soll. Sie bedingt also erstens die Kenntnis der Aufsenwelt und, da sich diese nur nach den in ihr waltenden unabänderlichen Gesetzen verändern läfst, die Kenntnis des gesetzmäfsigen Zusammenhanges ihrer Erscheinungen. Sie bedingt zweitens einen sittlichen Antrieb und drittens die Übertragung des Gewollten in die Wirklichkeit vermittelst des sich zwischen Geist und Aufsenwelt stellenden Körpers.« Hieraus folgt also, dafs das sachliche, das sittliche und das technische Moment in der Erziehung resp. im Unterricht immer zusammen sein müssen; denn zur Ausführung der Handlung sind in erster Linie die körperlichen Organe und hier wieder vorzugsweise die Hand notwendig. Der Bewegungs- und Thätigkeitstrieb ist dem Kinde von Natur angeboren und mufs in der Erziehung mehr wie seither berücksichtigt werden, weil er vom Wollen zum Handeln führt und so dem Willen dienstbar gemacht werden mufs; das Kind will handeln, handelt lieber als es denkt und hat bereits vor der Schulzeit im Spiel zu den technischen Fertigkeiten einen guten Grund gelegt. Wie hat Fröbel dies so klar erkannt, mehr intuitiv als reflexiv; statt des stundenlangen Stillsitzens und dem unthätigen Aufnehmen von Lehrstoff fordert er Beschäftigung nnd Lernen durch Thun. So schliefst er sich der Kindesnatur an, so bietet er ihrer Entwicklung Handreichung, so vermittelt er zwischen Leben und Schule und Schule und Leben. Von dem zweiten Referenten über den Handfertigkeitsunterricht auf der Kölner Lehrerversammlung ist eingehend dargelegt worden, wie nur durch Übung die der zweckmäfsigen Handlung dienstbaren Bewegungen, wie nur durch sie Geschicklichkeit und Fertigkeit erzeugt werden können; es ist dort dargelegt worden, wie die technische Bildung ein notwendiges Glied der sittlichen ist. Aber wohl kein Schulmann hat behauptet, dafs der Handfertigkeitsunterricht allein oder auch in besonderem Mafse die Willensbildung fördern und dafs die Geistesbildung »ohne Willenskraft gleichsam passiv aufgenommen« und sprachlich dargestellt werden könne; wenn dies wirklich ein Schulmann behauptet haben sollte, dann beruht diese Behauptung allerdings »auf falscher Psychologie«, schwächt aber den Wert des Handfertigkeitsunterrichts

für die sittliche Bildung nicht im geringsten. Ein psychologisch gebildeter Schulmann kann nur behaupten, daſs der Handfertigkeitsunterricht auch der Willensbildung dienstbar, daſs er ohne die Berücksichtigung derselben gar nicht ausführbar ist und mehr wie jeder andere Unterricht zur Selbstthätigkeit geradezu nötigt. Daſs aber in unseren Schulen auch in dieser Hinsicht noch nicht genug geschieht, das wird heute von verschiedenen Seiten betont; man fordert, wie Rektor Henk (Reform des Lese-, Schreib- und Sprechunterrichts in der Elementarklasse) sagt, daſs »neben dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung auch der Fröbel'sche Grundsatz des Darstellens zur Anwendung komme.«

Zur Arbeit sind wir auf der Erde, nicht zum bloſsen Genieſsen; die Arbeit erscheint uns heute nicht mehr als eine schwere Bürde, sondern als eigentlicher und wesentlicher Inhalt unseres Daseins, der ihm allein Wert und Berechtigung verleihen kann. Sie ist mit der Überwindung von Hindernissen und Schwierigkeiten verknüpft; aber die Vollbringung erzeugt auch im Arbeiter das Bewuſstsein der Leistungsfähigkeit und damit Hochgefühl des eigenen Wertes, das höchste Glücksgefühl. Und gerade in unserem Jahrhundert hat auch die körperliche, vor allem die technische Arbeit durch die von ihr hervorgerufenen Umwälzungen auf wirtschaftlichem und sozialem Gebiet die ihr gebührende Wertschätzung erfahren; auch aus den Familien der oberen Zehntausend gehen heute technische Arbeiter hervor, wenn es auch noch lange nicht in dem Maſse der Fall ist, als es der Fall sein könnte und sollte. Vor allen Dingen aber ist es die Lust am Thun, die Freude an der Arbeit, die nicht genug gefördert werden können; wie oft begegnen uns Menschen, denen beides fehlt, und die eine ausgesprochene Unfähigkeit zum Handeln zeigen. »Es genügt nicht«, sagt Professor Reuben Halleck doch wohl mit Recht, »eine Idee zu bilden, um ein groſser Mann zu sein«; man muſs sie auch in Thaten übersetzen können, wenn sie für die Menschheit von wirklichem Nutzen sein soll, »man muſs die Dinge »thun«, um sich groſs zu machen«.

Diese Auffassung der Aufgabe der Erziehung im allgemeinen und der Schulerziehung im besonderen schlieſst auch schon die Forderung der Berücksichtigung des praktischen Lebens in sich; denn der Zögling soll doch fürs Handeln im praktischen Leben seiner Zeit erzogen werden. Hier muſs auch bei der Weiterentwicklung unseres Schulwesens, und besonders unseres Volksschulwesens, angesetzt werden; wir müssen mehr wie bisher die Forderungen des Lebens berücksichtigen und den Unterricht zum praktischen Leben in Beziehung setzen. Wir müssen so viel als nur möglich dem Kinde zum Bewuſstsein bringen, daſs das in dem Unterricht erworbene Wissen auch im Leben zur Anwendung kommt; der aus den Bedürfnissen des Lebens hervorgangene Schulunterricht muſs auch wieder für das Leben wirken. »Neue Zeiten, neue Ziele; die heutige Volksschule erfüllt nur einen Teil ihres Zweckes, wenn sie sich

darauf beschränkt, nichts als die Anfangsgründe des theoretischen Wissens zu lehren und den künftigen Beruf ihrer Zöglinge vollständig vernachlässigt. Der bei weitem gröfste Teil der Schüler der Volksschule widmet sich der gewerblichen Thätigkeit; auf diese vorzubereiten gehört zu den Aufgaben der modernen Volksschule!« (Dr. M. Weigert, Die Volksschule und der gewerbliche Unterricht in Frankreich, 1890). Wollen wir durch unseren Unterricht aulser der geistigen Bildung auch wahre sittliche Bildung erzeugen, so »müssen wir die Jugend die Zweckmäfsigkeit der Dinge erkennen lassen« (Tadd); wir müssen also den Unterricht so viel als nur möglich in Beziehung zum praktischen Leben setzen. »Es giebt Viele«, bemerkt Seminarlehrer Moian (a. a. O.), »die, obwohl sie vielleicht sehr viel gelernt haben, von ihren Kenntnissen in den Drangsalen des Lebens aus dem einfachen Grund keinen Gebrauch machen können, weil sie den Unterricht nicht in Verbindung mit den entsprechenden praktischen Verrichtungen genossen haben«. Ein guter Handfertigkeitsunterricht stellt diese Verbindung her; er befähigt den Schüler, Dinge und Erscheinungen des praktischen Lebens schnell aufzufassen, zu beurteilen und nachzubilden. Er pflegt das Interesse an den Dingen und Vorgängen des praktischen Lebens, indem er sein Wissen zu ihnen in Beziehung setzt; er pflegt im ausgedehntesten Mafse Freude und Liebe zur werkthätigen Arbeit; er bringt dem Kind zum Bewufstsein, »dafs nur durch Arbeit, ernstes Bemühen und unaufhörliche Anstrengung die höchste Stufe physischer, geistiger und sittlicher Kultur erreicht werden kann«. (Tadd). Praktisches Geschick und Können ist aber für jeden Menschen in jedem Stand eine willkommene Gabe. Wie viel Ungemach wird nicht im praktischen Leben durch Ungeschicklichkeit der Glieder und Unfähigkeit im gewandten Gebrauch der Finger verursacht; wer geübte Sinne und Muskeln hat, wird sicher weniger leicht Unfällen preisgegeben sein als der, bei dem dies nicht der Fall ist. »Sind denn«, sagt schon Salzmann, »nicht die vornehmsten Werkzeuge des Menschen seine Hände? Kann man wohl glauben, dafs ein Geist vermögend sei, seine mannigfaltigen Kräfte zu äufsern, wenn seine besten Instrumente verrosten, wenn seine Hände unbrauchbar sind? Wo lebt der Vornehme, der es verbürgt hätte, dafs er nie in Umstände geraten werde, wo er seine eigenen Hände brauchen mufs?« Und auch Herbart fordert, dafs »jeder Mensch seine Hände gebrauchen lernen soll«; »die Hand«, sagt er, »hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben«. Aber nur durch planmäfsige Übung wird die Hand geschmeidig, geschickt und kräftig, so dafs sie sich leicht den verschiedensten Verrichtungen anpassen kann; »ein Mann« aber, bemerkt Salzmann, »der seinen Händen nicht mancherlei Geschicklichkeiten in der Jugend erworben hat, ist nur ein halber Mann, weil er beständig von anderen Leuten abhängig ist«. Wird dies beachtet, werden die Glieder durch Übung dem Willen dienstbar gemacht, wird der dem

Kinde angeborene Bewegungs- und Schaffenstrieb in die richtigen Bahnen geleitet, dann werden sich Wollen und Handeln dem wertvollen Arbeiten und Schaffen und nicht dem unnützen Tändeln und Zerstören zuwenden; zugleich aber wird durch die Handarbeit neben dem Guten auch durch die richtige Erfassung der Dinge und ihrer Verhältnisse das Wahre besser erkannt und durch die Übung des Formensinns das Schöne besser erfaſst. So liefert der Handfertigkeitsunterricht auch in dieser Hinsicht wertvolle Beiträge zur sittlichen Bildung, die in ihrer Art durch keinen anderen Unterricht ersetzt werden können; er ergänzt auch in dieser Hinsicht die Geistesbildung, die selbstverständlich auch diese Seite der Bildung berücksichtigt, soweit es auf dem ihr zugewiesenen Gebiete und mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln möglich ist.

Zur Entwicklung der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand.

II.

Nach dem Niedergang der Aufklärung und des mit ihr verbundenen Philantropinismus kam der Neuhumanismus empor, welcher die Errungenschaften der Griechen nnd Römer auf dem Gebiet der Bildung für die Hebung der deutschen Bildung ausnutzen wollte; war es dem alten Humanismus um die Pflege der antiken Bildung und Wiederbelebung und Erweiterung ihrer Bildungsschätze zu thun, so galt es dem neuen um Ausbeutung dieser Schätze für die deutsche Bildung, um dadurch eine Vermählung des antiken und deutschen Geistes unter voller Anerkennung des eigenen Volkstums herbeizuführen. Unter den Neuhumanisten haben auch zwei Männer für die Weiterbildung der Geographie und des geographischen Unterrichts gewirkt, Gedicke und Herder. Um die gleiche Zeit, als die beiden hervorragenden deutschen Begleiter Cooks auf seiner zweiten Weltfahrt, Forster Vater und Sohn, ihre geographischen Beobachtungen veröffentlichten, hielt Herder als Ephorus des Weimarer Gymnasiums eine Schulrede über die Bedeutung der Geographie und die Nützlichkeit ihres Studiums; damit beginnt eine neue Zeit in der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand, der allerdings schon Büsching, Gattener u. a. vorgearbeitet hatten. In seinen »Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit« sucht Herder auch »die groſsen Gesetze, die allgemein auf unserem Erdball herrschen, und wodurch er das, was er ist, ward«, aufzufinden; denn der Mensch muſs doch nach seiner Ansicht das Haus kennen, in dem er wohnt, den Schauplatz, auf dem er leben und handeln soll und soll aus dieser Kenntnis Klugheit, Menschlichkeit und Religion gewinnen. Aber noch fehlte der wissenschaftliche Boden, auf dem sich eine solche Naturphilosophie aufbauen lieſs; doch auch dieser

wurde jetzt geschaffen. »Die Ära der wissenschaftlichen Reisen«, sagt Ratzel, »die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts an die Stelle der Länder und Meere entdeckenden, die grofsen Züge der Erde enthüllenden Expeditionen getreten war, hatte eine Masse Resultate aufgehäuft; die Karthographie lieferte bessere Bilder, als je vorher, weil die Messungen genauer und ungemein viel zahlreicher und die Darstellungsmittel vervollkommnet waren; die Geologie hatte die Gebirgskunde und die Lehre von den Vulkanen in Angriff genommen; die Metereologie war zur Entwerfung graphischer Darstellungen der gewonnenen Resultate fortgeschritten; die Pflanzen- und Tiergeographie waren als besondere Zweige der betreffenden naturwissenschaftlichen Disziplinen bearbeitet worden; endlich war die Bevölkerungsstatistik zur Wissenschaft geworden, und die Anthropologie strebte demselben Ziel zu.« Der Mann aber, der zu all diesen Umgestaltungen und Fortschritten auf dem Gebiet der geographischen Wissenschaft die mächtigsten Anregungen gegeben und selbst daran mitgearbeitet hat, ist A. v. Humboldt.

Als Begründer der Geographie als Wissenschaft wird gewöhnlich Karl Ritter angesehen; nicht ganz mit Recht, denn soweit er der Geographie eine neue Form gegeben hat, steht er auf den Schultern des Alex. v. Humboldt und, wie wir unter I gesehen haben, unter dem Einflufs der dort besprochenen geographischen Zeitgenossenschaft. Alex. v. Humboldt nahm die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen und geographischen Wissenschaft in sich auf, bevor er seine Reisen nach Amerika und Asien antrat; auf dem so gewonnenen festen Boden baute er nun auf Grund der auf diesen Reisen gemachten Beobachtungen die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften aus und schuf eine Reihe von neuen Zweigen, die die Fundamente zu der wissenschaftlichen Geographie enthielten: die Physik des Meeres und des Festlandes, die Klimatologie, die Pflanzen- und Tiergeographie. Die Richtung seines Geistes ging immer auf das Ganze, den Zusammenhang und den Vergleich der einzelnen Teile unter sich hin; so erkannte er den kausalen Zusammenhang zwischen Boden, Bewässerung, Klima, Pflanzenwelt, Tierwelt, Ansiedlungs- und Wirtschaftsweise, Lebensgewohnheiten und Gesittung der Menschen. (Günther, Alex. v. Humboldt und Leop. v. Buch; Berlin, Hofmann & Co. 1900).

So war durch Humboldt der Weg gebahnt und auch durch ihn und andere Reisende das Material geboten, um aus der Geographie eine Wissenschaft zu machen; K. Ritter ist der Baumeister gewesen. Er wurde schon als Schüler im Philanthropin zu Schnepfenthal von Guts-Muts für die Geographie begeistert; mit Guts-Muts blieb er bis zu dessen Tod in der innigsten Beziehung und holte sich Rat bei seinen gröfseren Arbeiten. Schon in dem »Handbuch von Europa« (1804) will er den Leser befähigen, sich »zu einer lebendigen Ansicht des ganzen Landes, seiner Natur- und Kunstprodukte, der Menschen- und Naturwelt zu erheben und dieses Alles

als ein zusammenhängendes Ganzes so vorzustellen, dafs sich die wichtigsten Resultate über die Natur und den Menschen von selbst zumal durch die gegenseitige Vergleichung entwickelten. Die Erde und ihre Bewohner stehen in der genauesten Wechselverbindung, und ein Teil läfst sich ohne den anderen nicht in allen seinen Verhältnissen darstellen. Daher werden Geschichte und Geographie immer unzertrennliche Gefährten bleiben müssen. Das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner auf das Land«. Damit bezeichnet Ritter klar den Zweck, den er bei seinen geographischen Arbeiten im Auge hatte; er ging auf den Nachweis des Zusammenhangs aller Erscheinungen der Natur und Geschichte von Herodot bis auf unsere Zeiten aus. Das Ziel war nicht neu; er fafste es enger und allerdings auch einseitiger als Humboldt, verfolgte es aber tiefer und eingehender. Sein Augenmerk richtete er zunächst auf die Feststellung der Thatsachen auf Grund eindringendsten kritischen Quellenstudiums; das genannte Werk sollte »auch die kritische Durcharbeitung des geographischen Stoffes zu einer dadurch erst möglich werdenden formellen Wissenschaft der Geographie mit enthalten«. Erst wenn dies geschehen, dann war nach seiner Ansicht eine generelle Schilderung im Zusammenhange, eine generalisierende Form der Darstellung, eine wahrhafte Charakteristik der Länder und Landschaften mit ihren Funktionen im Haushalte der Natur und Geschichte möglich; in dieser Weise wollte er nach vollständiger Würdigung und gegenseitiger kritischer Vergleichung aller Beobachtungen das Wesen des Gesamten durch das Besondere erleuchten und in seinen Einzelheiten wie in seinem Ganzen charakterisieren. Für die Lösung dieser rein wissenschaftlichen Aufgabe boten ihm die Arbeiten Humboldts das beste Material, die besten Vorarbeiten; er hatte ihn persönlich (1806) kennen gelernt und schrieb über den von ihm gehörten Vortrag desselben über die Steppen und Wüsten an Guts-Muts: »Noch nie wurde von irgend einer Gegend ein so anschauliches, in sich vollkommenes Bild in mir erweckt, als durch Humboldt in mir von den Kordilleren entstand«. Seinen oben bezeichneten Zweck suchte Ritter in dem oben bezeichneten Werke dadurch zu erreichen, dafs er eine geschichtliche Einleitung vorausschickte, dann die plastischen Formen und ihre natürliche Ausstattung, sowie kulturgeographischen Verhältnisse darstellte; zum Schlufs folgten Übersichtsreihen der Bevölkerungszahlen.

Aber Ritter hatte auch noch einen pädagogischen Zweck im Auge; er beanspruchte für die Geographie, wenn sie nach der angegebenen Methode dargestellt und dementsprechend auch in der Schule behandelt wird, das Recht als Mittel zur formalen Bildung und nicht blofs zum Handlangen im Gebiete des menschlichen Wissens zu dienen. Diese Forderung stellte er in seiner ersten geographisch-methodischen Arbeit: »Einige Bemerkungen über den methodischen Unterricht in der Geographie«, die (1806) in Guts-Muths-Bibliothek für Pädagogik und Schulwesen erschien. Obwohl

Ritter schon vor Abfassung dieser Schrift mit Pestalozzis pädagogischen Gedanken durch Pestalozzianer, mit denen er in Frankfurt a. M. in näherer Beziehung trat (Gruner u. a.), und durch die Schriften derselben bekannt gemacht worden war, sind seine pädagogischen Anschauungen zu dieser Zeit noch nicht von Pestalozzi beeinflufst, sondern stehen noch ganz unter dem Einflufs der Philanthropen; ja er ist noch der Ansicht, dafs Pestalozzis Methode nicht auf alle Wissenschaften, besonders auch nicht auf die Geographie übertragen werden könne. Auf einer Schweizerreise (1807) besuchte er aber Pestalozzi in Ifferten; er liefs sich von Pestalozzi und seinen Mitarbeitern eingehend über die Methode belehren, besuchte die Unterrichtsstunden und nahm an den Konferenzen teil. 1809, 1811 und 1812 besuchte er wiederholt Pestalozzi. Durch seinen Verkehr mit dem Meister und dessen Jüngern wurde er ganz in den Gedankenkreis der pestalozzischen Pädagogik eingeführt. Einerseits gab er Henning aus seinen reichen Erfahrungen und Studien wichtige Anleitungen für die methodische Behandlung der Geographie; andererseits wies er in einem Brief an Guts-Muths auf Tobler hin, der die physische Geographie, den »Punkt des Zusammentreffens alles Leblosen und alles Lebendigen im Wirklichen« methodisch für den Unterricht bearbeitet und dadurch der Geographie die Basis einer Wissenschaft gegeben habe. Besonders fühlte sich Ritter auch zu Niederer hingezogen, der Pestalozzis Gedanken im Geiste der Fichte-Schelling'schen Philosophie bearbeitete, auslegte und umdeutete; gerade diese Auffassung sagte Ritter zu. Die Methode Pestalozzis, so sagt Ritter, »behandelt den Menschen nur als Menschen überhaupt; was die Methode dem Menschen für einen bestimmten Stand, für die gegenwärtige Zeit, für das Wissen in der kultivierten Welt usw. mitgiebt, betrachtet sie nicht als notwendig, sondern nur als Gabe, als einen Tribut, den sie der Übermacht, des Zeitgeistes, der Zeitkultur, des Zeitbedürfnisses abzahlt. Diese Realkenntnisse werden deswegen auch nicht verachtet; Pestalozzis Streben ist nur, dieses Wissen, welches ein blofses Instrument ist für den Menschen, um in der Welt fortzukommen, kein Steigerungsmittel seiner Menschennatur, in seiner Unbedeutenheit zu erschöpfen«. Die Geographie aus ihrem eigenen Fundament konstruiert erscheint Ritter als »Steigerungsmittel der Menschennatur«; dagegen ist für ihn die Geographie aus irgend einem positiven Standpunkt konstruiert ein »blofses Instrument, für den Menschen, um in der Welt fortzukommen«.

Die Geographie müsse, das war nun Ritter zur festen Überzeugung geworden, von einem höheren Standpunkt, von dem der echten Menschenbildung und nicht von dem der Zeitkultur aufgefafst werden; von diesem Gesichtspunkte aus begann er gleich nach seiner Rükkehr aus der Schweiz sein »Handbuch der Allgemeinen Erdkunde« zu bearbeiten. In ihr wollte er von jedem besonderen und willkürlichen Zweck absehen und nur den allgemeinen Zweck,

das aus der Erdoberfläche sich selbst ergebende Gesetzmäfsige zu erkennen, verfolgen; »die Erde«, so schrieb er, »wird als Erde zur Anschauung gebracht, in ihrer Gestalt, Bildung, in ihrem Bau, in ihren Bestandteilen, ihrer Bekleidung, in ihrem Leben, gleichsam als das gröfste Lebendige, das mit Hieroglyphen bedeckt ist, die seine Geschichte verkündigen.« Erst 1817 erschien das Werk unter dem Titel: »Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften«; es ist »als öffentliches Zeichen der innigsten Verehrung und Dankbarkeit« Guts-Muths und Pestalozzi gewidmet. In einem Briefe, der wahrscheinlich an Guts-Muths gerichtet ist, deutet Ritter den Einflufs von Pestalozzis Idee auf sein Werk mit folgenden Worten an: »Um dieses Ganges willen vom Einfachen zum Zusammengesetzten in räumlichen, zeitlichen und physischen Verhältnissen und darum, weil hier aus der vorgeführten Anschauung immer erst die Regel oder das Gesetz als Resultat hervorgeht, kann man von dieser wissenschaftlichen Bearbeitung sagen, dafs sie im Geiste der Pestalozzischen Methode unternommen ist.« Neben die kritische Feststellung der Thatsachen stellt Ritter in diesem Werk die Erforschung und Darstellung der Ursachen und Folgen der geographischen Thatsachen ihres Zusammenhanges; nach der Kenntnis des Einzelnen, so schreibt er an Guts-Muths, »geht die Methode zur zweiten Übung über, zur Vergleichung dieses Einzelnen nach allen Gesichtspunkten, die im Einzelnen vorkommen«, um so zur vollendeten Kenntnis des Ganzen zu gelangen. Der Haupt- und Endzweck aber war, die geographisch-physikalischen Verhältnisse der Erdoberfläche in ihrem Naturzusammenhange und ihrem Einflufse auf die körperlich und geistig sich entwickelnde Menschheit darzustellen; er will den natürlichen und historischen Charakter der einzelnen Erdräume mit den verwandten Bildungen untereinander vergleichen und mit ihren Gegensätzen zusammenhalten, um so den Blick auf Natur und Geschichte in alter, mittlerer und neuerer Zeit aufzuhellen. »Es kommen«, sagt er, »nach und nach alle wesentlichen Naturverhältnisse zur Sprache, in welche die Völker auf diesem Erdenrunde gestellt sind, und es sollen aus diesen alle Hauptrichtungen ihrer entwickelteren Zustände, welche die Natur bringt, hervorgehen«; die Aufgabe der vergleichenden Erdkunde ist also im Sinne Ritters die Erforschung des kausalen Zusammenhangs aller Erscheinungen der Erdoberfläche einschliefslich des Menschen, die Erkenntnis des entwickelungsgeschichtlichen Zusammenhangs aller Erscheinungen der Natur und Geschichte von der ältesten Zeit bis heute. Für Ritter war der Mensch letztes Ziel aller Wissenschaft; er war der Überzeugung, »dafs selbst die physikalischen Verhältnisse der Erdräume in ihrem wahren Lichte nur dann erst vollkommen hervortreten, wenn sie in ihren Rückwirkungen auf den Menschen und auf den Gang der Geschichte ganz aufgefafst und

begriffen sind«. Die Erdoberfläche sieht Ritter als das von Gott gesetzte Erziehungshaus der Menschen an; hier waltet daher kein Zufall oder bloſse Selbstbestimmung im Schicksale der Völker. Aber die so von Gott gesetzte Abhängigkeit des Menschen von der Natur ist für Ritter keine absolute; der Mensch steht nach seiner Auffassung der Natur relativ selbständig gegenüber und befreit sich mit steigender Kultur immer mehr aus ihren Banden. »Unverkennbar ist es, daſs die Naturgewalten immer mehr und mehr zurückweichen muſsten in demselben Maſse wie diese vorwärts schritten; . . . . die civilisierte Menschheit entwindet sich nach und nach den unmittelbar bedingenden Fesseln der Natur und ihres Wohnorts«. Als Schluſsstein des empirisch Erforschbaren erscheint für Ritter die umgestaltende Einwirkung des Menschen resp. der Menschheit im Laufe ihrer Entwicklung auf das Erdsystem; sie ist die eigentlich geschichtliche Seite. Durch den Einfluſs des Menschen tritt im Laufe der Zeit eine Verschiebung der Werte der einzelnen Erdräume ein; das historische Element hat die Aufgabe diese Entwicklung der Werte der Erdräume für den Menschen zu untersuchen und darzustellen. Aber Ritter hat noch ein höheres Ziel bei der Bearbeitung der Erdkunde im Auge; er will den Zusammenhang zwischen dem geographischen Verhältnisse mit Rücksicht auf einen im Gebiete des Glaubens liegenden idealen Hintergrund zur Darstellung bringen. »Seinem tief religiösen Gemüte war die Welt überall ihres Gottes voll, die Wissenschaft nur Lobgesang, nur Hymnus des Geschöpfes an den Schöpfer, alles Werk einer höheren Weltordnung; in den gewaltigen Bänden seiner Erdkunde, in seinen Abhandlungen, überall tritt uns diese teleologische Betrachtungsweise entgegen«. (Dr. Wisotzki, Zeitströmungen). Die Erde ist für Ritter nicht bloſs das Wohnhaus, sondern auch das Erziehungshaus des Menschengeschlechts; in dieser Hinsicht ist sie ihm Gottes Schöpfung, ein Inbegriff höchster Zweckmäſsigkeit, eine Offenbarung göttlicher Weisheit, das Werk der göttlichen Vorsehung.

Wir haben oben (I) gesehen, daſs schon Ritters geographische Zeitgenossen vor, mit und durch ihn den Nützlichkeitsstandpunkt verlassen und die Begründung der Geographie als einer selbständigen Wissenschaft angestrebt hatten; auch sie hatten die Feststellung der Thatsachen, die Bevorzugung der physikalischen Verhältnisse und ihrer Beziehungen zur Geschichte, den Nachweis des Zusammenhangs der Erscheinungen und ihrer Einheit im Erdorganismus verlangt. Aber erst Ritter hat das alles zur Durchführung gebracht, wenn auch, wie wir sehen werden, noch recht mangelhaft und einseitig; das aber war ihm wieder nur möglich durch seine Vor- und Mitarbeiter, vor allem durch die Thätigkeit Alexanders v. Humboldt. Anderseits wirkte der Zeitgeist mächtig auf Ritter; unter dem Druck der napoleonischen Weltherrschaft erwachte Deutschland aus seinem politischen Schlummer, und mit der Erstarkung des politischen Sinns erstarkte auch der geschichtliche Sinn und das geschichtliche

Verständnis. In den neu aufblühenden Wissenschaften zeigte sich fast überall dasselbe Zielstreben; »strenge Darstellung der Thatsache«, sagt Ranke in der Vorrede zu seiner »Geschichte der romanischen und germanischen Völker« (1824), »wie bedingt und unschön sie auch sei, ist ohne Zweifel das oberste Gesetz, ein zweites war nur die Entwicklung der Einheit und des Fortgangs der Begebenheiten«. In den Naturwissenschaften trat die Biologie immer mehr in den Vordergrund, man richtete das Augenmerk immer mehr auf den Zusammenhang der organischen Welt sowohl mit der unorganischen als auch untereinander, auf die wirkenden Kräfte und deren Verhältnis und Einheit. Man strebte, die organische Welt als ein Ganzes zu erfassen, als ein Entwickelungsreich von Lebenserscheinungen aus dem Grunde der Natur selbst. Die Idee der Entwicklung der unorganischen Welt von der Urzeit an und der organischen aus der unorganischen heraus bis zum Menschen begann Platz zu greifen. Leider artete das wissenschaftliche Streben nach Einheit und nach Erkenntnis der letzten Ursachen zur einseitigen philosophischen Betrachtung, zur Naturphilosophie eines Schelling u. a. aus; und leider wirkte diese Richtung auch zu sehr auf Ritter ein. Ihm fehlte leider der Sinn für die Humboldt'sche kausale Betrachtungsweise, weil er unter dem Einflusse Herders und der Schelling'schen Naturphilosophie einer teleologischen zuneigte. Für Herder ist die Erde nicht blofs der Wohnort, sondern auch das Erziehungshaus des Menschengeschlechts; auf dieses als den Endzweck aller Entwicklung bezieht er alle Naturverhältnisse. Der weise Schöpfer hat hiernach die geographischen Verhältnisse der einzelnen Erdräume so geordnet, dafs sie zur Hervorbringung und Fortentwicklung der menschlichen Kultur geeignet sind; nach vorher bestimmten Zwecken entwickelt sich diese in eigentümlicher Weise auf den eigens dazu angelegten Erdstellen zu dem einen Endzweck, der menschlichen Humanität. Schelling steckte sich in seiner Naturphilosophie die Aufgabe, den Entwicklungsgang der Natur und das Prinzip, aus dem die Welt als Einheit begriffen werden kann, zur Darstellung zu bringen; das Absolute ist das einheitliche Prinzip der Welt, in ihm finden alle Kräfte und Prozesse ihren letzten und tiefsten Erklärungsgrund; die Geschichte ist eine fortlaufende Offenbarung des Absoluten. Ritter knüpft seine Auffassung der geographischen Verhältnisse vielfach zunächst an diejenigen Herders an; er betrachtet sie wie Herder unter dem historischen und teleologischen Gesichtspunkt. »Nicht die horizontale und verticale Gliederung der Erdoberfläche als solche, nicht die Vergleichung der geographischen Gebilde an sich, nicht ihre Morphologie und Genesis gilt ihm als Gegenstand seiner Wissenschaft; was er anstrebt, ist die Bestimmung des Einflusses des geographischen Verhältnisses auf die Schicksale der Völker, auf den Gang der fortschreitenden Geschichte«. (Dr. Mayr, Ritter u. Peschel, Zeitschr. f. Schulgeogr. I. 97 ff.). Und wie Herder und Schelling will er in

der Anordnung der Länderräume die Hand der göttlichen Vorsehung erkennen; er ist davon überzeugt, dafs die Länderräume für die auf ihnen stattfindenden historischen Vorgänge vorherbestimmt und demgemäfs auch als die geeignetsten auserlesen sind. Diese einseitig-historische und teleologische Erfassung der Aufgabe der geographischen Wissenschaft hatte die Vernachlässigung der naturwissenschaftlichen Seite und des in ihr bedingten kausalen Zusammenhangs der einzelnen Faktoren zur Folge, auch der Zusammenhang zwischen Geographie und Geschichte wurde von ihm einseitig erfafst. »Die Betrachtung der Landesnatur ist der Hauptsache nach auf die Betrachtung der Küstenumrisse und der Bodenplastik beschränkt, und diese Betrachtung ist im wesentlichen beschreibend und geht viel weniger auf die Ursachen der Erscheinungen ein, als es damals schon möglich gewesen wäre. Statt dafs die Naturbetrachtung, dem Fortschritte der Naturwissenschaften entsprechend, von Band zu Band seines Werkes reicher geworden wäre, ist das Gegenteil der Fall. Aber auch die Betrachtung des Menschen entspricht, so sehr sie in den Vordergrund tritt, nicht den Anforderungen, die wir heute stellen; wo der geographische Zusammenhang von Land und Leuten erläutert wird, geschieht es immer nur in der Form, dafs die Wirkungen der einzelnen geographischen Faktoren auf das Wesen und die Handlungen des Menschen angedeutet, diese dann aber nicht in ihren Ursachen erklärt, sondern in einfacher geschichtlicher Erzählung mitgeteilt werden. . . . Er betrachtet die Erde als ein Erziehungshaus der Menschheit, in dem sich deren Geschichte nach vorbedachtem Plane abspielt; jede einzelne Erdstelle übt eine bestimmte Funktion aus, hat einen bestimmten Wert fürs Menschengeschlecht, der aber nicht derselbe bleibt, sondern sich im Laufe der Zeit ändert. Der letzte Grund der Erdnatur selbst liegt eben in ihrer Bestimmung für diese Funktionen, für das Menschengeschlecht; darum fragt Ritter viel weniger nach den Ursachen der Naturverhältnisse als nach ihren Wirkungen auf den Menschen«. (Dr. A. Hettner, Die Entwicklung der Geographie im 19. Jahrhundert; Leipzig, Teubner 1898). Unter diesem Einflufs steht die Ritter'sche Schule, aus der wohl eine Reihe von Werken über den Zusammenhang des Menschen mit der Natur und länderkundlicher Darstellungen hervorgegangen sind, die sich aber von den Einseitigkeiten des Meisters, von dem Mangel tiefer Naturauffassung und der einseitigen Zuspitzung der Darstellung auf den Menschen nicht frei machen konnte; so finden wir z. B. in Daniels Handbuch der Geographie geschickt ausgewählte Schilderungen von Land und Leuten, aber eine zu reiche Beigabe rein historischen Stoffs.

Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Schulwesens.

IV.

Es scheint den mafsgebenden Faktoren im deutschen Schulwesen immer noch nicht zur Erkenntnis gekommen zu sein, dafs das Schulwesen von heute nicht mehr den Anforderungen entspricht, welche das heutige Kulturleben an dasselbe stellt; im höheren Schulwesen zwar hat man sich im letzten Dezennium infolge von vom deutschen Kaiser ausgehenden Anregungen mit Reformen beschäftigt, im Volksschulwesen aber steht man noch da, wo man bei Beginn der neuen Ära, anfangs der siebziger Jahre stand. Und doch haben sich seit dieser Zeit bedeutende Umwälzungen auf dem Gebiete des wirtschaftlichen und sozialen Lebens vollzogen; und auch hinsichtlich der Welt- und Lebensanschauung lechzet das Volk nach neuen Formen mit neuem Inhalt. Neue Aufgaben und neue Ziele sind heute der Volksbildung gesetzt; neue Mittel und neue Wege werden zur Lösung, zur Erreichung derselben geboten. Wir sollen doch mit Hilfe der Schule solche sittliche Persönlichkeiten erziehen, die sich an der Kulturarbeit ihrer Zeit mit Erfolg beteiligen können; das setzt aber einerseits die Bildung einer festen und zeitgemäfsen Welt- und Lebensanschauung und anderseits die klare Erkenntnis der realen Voraussetzungen dieser Mitarbeit und das Können voraus. Steigern sich die Kulturaufgaben eines Volkes, so steigern sich auch die Voraussetzungen zum Mitarbeiten beim Einzelnen; es steigern sich daher auch die Anforderungen, welche man an die Volksbildung, d. h. an die Summe von körperlichen, geistigen und sittlichen Aufgaben, die in ihrer Gesamtheit als notwendige Forderung der Zeit an das Volk und seine Stellung in ihr erscheinen, stellt. Sie umfafst »die ganze dem Menschen nur erreichbare Fülle der Erfahrungen, die er durch Beobachtung der Aufsenwelt und seines Innenlebens, durch Wort und Schrift und mündliche Mitteilung nur gewinnen kann« (Dr. Jensen). Dieser Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen und sittlichen Entwicklung des Volkes einerseits und der Volksbildung anderseits scheint jedoch den mafsgebenden Faktoren im Schulregiment noch nicht zum Bewufstsein gekommen zu sein; man könnte es sonst in der That nicht verstehen, dafs man der Volksbildung und namentlich ihrem wichtigsten Faktor, dem Volksschulwesen, in dem gröfsten und führenden deutschen Staat so wenig Verständnis und Interesse entgegenbringt; man könnte es sonst in der That nicht begreifen, dafs der höchste Vertreter des Schulwesens dieses Staates auf die Fortschritte des Ordenswesens, des gröfsten Feindes der Volksbildung, voll Stolz hinweist.

Von der Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes ist bereits in den »Neuen Bahnen« (Bd. X, H. 10 und Bd. XI, H. 1) die Rede gewesen. Die Feinde der Volksbildung, die Agrarier und Grofsindustriellen, wollen diese Bedeutung durchaus nicht anerkennen und glauben, mit dummen Menschen liefse sich ein höherer Gewinn erzielen als mit gescheidten. Allerdings ist mit der steigenden Bildung der Arbeiter, wie Dr. Maurenbrecher (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik VII, 5)

darlegt, zunächst eine Erhöhung der Produktionskosten verknüpft; denn der gebildete Arbeiter macht höhere Anforderungen ans Leben in leiblicher und geistiger Hinsicht und fordert daher höheren Lohn und kürzere Arbeitszeit. Ist nun infolge der Konkurrenz eine Steigerung des Preises nicht möglich und kann der Arbeiter nicht durch eine Maschine ersetzt werden, so geht natürlich der Gewinn zurück oder verschwindet ganz; um das zu verhindern, sucht man nach billigen Arbeitskräften und findet sie in den Italienern, Polen und Tschechen, die noch auf niederer Bildungsstufe stehen. Aber man hat sich doch bald durch die Erfahrung belehren lassen müssen, dafs der ungebildete Arbeiter bei niedrigem Lohn doch noch teuerer ist als der gebildete Arbeiter bei höherem Lohn! Allerdings, die Klerikalen lassen sich auch dadurch nicht belehren! »Wenn der Unterricht auf dem Lande«, so klagt der klerikale Freiherr von Eynatten, »vielfach sogar bis zur Raumlehre ausgedehnt wird, so ist das ein Überschiefsen über das Ziel, wie es toller wohl kaum vorkommen kann; der dreizehnjährige Junge ist zu Hause viel besser am Platze als in der Schule«.

Noch weniger wollen diese Herren aber von einem fördernden Einflufs der Volksbildung auf die Volkssittlichkeit wissen; nach ihrer Ansicht ist gerade das Umgekehrte der Fall. Man weist auf die Kriminalstatistik hin und behauptet, trotz der Hebung der Volksbildung durch die Schule hätten die Verbrechen und namentlich die seitens der Jugend zugenommen! Nun lassen sich aber einerseits im allgemeinen bestimmte Behauptungen in dieser Hinsicht überhaupt sehr schwer aufstellen; anderseits ist die Kriminalstatistik durchaus kein sicherer Mafsstab für die Sittlichkeit eines Volkes, resp. über deren Zu- oder Abnahme. Zunächst weist die Statistik nach, dafs die Zahl der blutigen Verbrechen sich vermindert, die der unblutigen und des Raffinements sich aber vermehrt hat. Das letztere ist leicht erklärlich; gewisse Arten von Verbrechen, besonders Betrug, Fälschungen usw., lassen sich nur mit einem gewissen Mafs von Bildung ausführen. Dafs die Kriminalstatistik aber keinen sicheren Mafsstab für die Volkssittlichkeit resp. deren Zu- oder Abnahme abgeben kann, geht schon daraus hervor, dafs, wie der Direktor des kaiserlichen statistischen Amtes in Berlin sagt, »nur diejenigen Handlungen, welche vor das Strafgericht gehören, und unter diesen wieder nur diejenigen, welche entdeckt und verfolgt werden, in der Kriminalstatistik zum Ausdruck kommen«. Neben der Volksbildung kommen aber bezüglich des Einflusses auf die Volkssittlichkeit noch andere Faktoren in Betracht, welche hemmend wirken und zum Teil wenigstens dem fördernden Einflufs der Volksbildung entgegenwirken. Da ist zunächst die Zunahme der Volksdichte und des Verkehrs, welche hier in Betracht kommen; »je lebhafter die Beziehungen werden, je mehr Anlafs zu gegenseitigen Reibungen geboten wird, um so zahlreicher müssen die Gesetzesübertretungen werden« (Tews, Päd. Ztg.). Sodann wächst mit der steigenden Kultur und Zivilisation die Einengung der Rechtsphäre des Einzelnen, wie uns die Geschichte des Rechts lehrt; die Rechtsanschauungen verfeinern sich und mit der davon abhängigen Vermehrung der Zahl der

Gesetze mufs natürlich die Zahl der Vergehen sich steigern. Jemehr sich aber die gerichtlichen Bestrafungen, insbesondere die Freiheitsstrafen, mehren, desto mehr Verbrecher kommen zusammen und bilden sich, wie Tolstoi in seiner »Auferstehung« darlegt, eine Lebensanschauung, die ihre Lebensstellung als gut und berechtigt erscheinen läfst.

Wenn man unter Bildung nur die Fertigkeit des Lesens, Schreibens und Rechnens versteht, so kann diese allerdings nur insoweit die Sittlichkeit fördern, als sie die Erwerbsfähigkeit steigert, die auch ein Faktor ist, der die Sittlichkeit fördert. Aber Bildung ist doch etwas anderes; es ist »der Besitz leiblicher, geistiger und sittlicher Vorzüge, die in ihrer Gesamtheit das Ideal dessen darstellen, was der Mensch nach der Auffassung seiner Zeit sein soll« (v. Sallwürk, Deutsche Schule). Diese Bildung, die sich nicht nur an den Verstand, sondern auch an Gemüt und Willen wendet und dem letzteren den Leib als Mittel zum Handeln dienstbar macht, mufs zur Veredlung des Charakters führen, mufs die Sittlichkeit fördern; sie macht den Menschen wirtschaftlich stärker und tüchtiger, vermehrt die Achtung vor Gesetz und Recht, vor den Rechten und der Person des Nächsten, »erweitert die Erkenntnis und stärkt das Bewufstsein, dafs Achtung vor den Rechten des Nachbarn und vor Verfassung und Gesetz Befriedigung und das höchste Gut, ein ruhiges Gewissen, gewährleisten« (Rickert). In dieser Hinsicht gibt uns die Statistik einige Anhaltspunkte, welche Beachtung verdienen, da die Thatsachen, auf welche sie sich beziehen, unter ziemlich gleichen Verhältnissen stehen; es zeigt sich nämlich, dafs in den östlichen Provinzen Preufsens, wo die Schulpflicht nicht strenge befolgt wird, sich eine viel gröfsere Verbrecherzahl findet als in den westlichen. Je höher und allgemeiner die Volksbildung steht, desto einheitlicher wird sich das nationale Leben gestalten, desto stärker wird die nationale Volkskraft sein und desto weniger wird der Staat von revolutionären Erschütterungen bedroht sein; denn desto gröfser wird auch das Verständnis der Menge für die nationale Kulturarbeit und die Beteiligung an derselben sein und desto mehr wird sich dieselbe im Sinne der Vervollkommnung fortentwickeln. Je mehr die Volksbildung wächst, desto gröfser wird auch die Gesetzeskenntnis werden, desto mehr werden die verhängnisvollen Folgen der Gesetzesübertretungen erkannt; wer aber die Gesetze beachten soll, mufs sie und die Folgen ihrer Nichtbeachtung kennen.

Immerhin, das müssen wir zugestehen, ist die Volksbildung nur ein Faktor zur Hebung der Volkssittlichkeit; Familie und Gesellschaft müssen mit ihr Hand in Hand gehen, wenn wirklich die Volkssittlichkeit sich vervollkommnen, wenn die Vervollkommnung deutlich hervortreten soll. In der Familie wird die Grundlage zur Bildung und besonders zur Sittlichkeit gelegt; die elterliche Autorität ist die erste erziehliche Gewalt, die, da das Kind noch einsichts- und willenlos ist, am stärksten und nachhaltigsten wirkt; Gewöhnung, Beispiel und Nachahmung sind hier die wichtigsten Erziehungsmittel. Wie viel wird aber hier gesündigt; wie wenig Mütter können ihren Erzieherberuf erfüllen. Die Schule besitzt in erziehlicher Hinsicht bei weitem nicht die Autorität des Eltern-

hauses und auch nicht die Mittel desselben; sie wirkt wohl durch das Gemeinschaftsleben und auch die durch dasselbe gebotene Ordnung erziehlich, aber es fehlt einerseits die natürliche Verbindung zwischen Zögling und Erzieher, und anderseits wirkt die Masse der Kinder hemmend auf die Erziehung. Vielfach wird aber auch die erziehliche Wirkung der Schule wieder geschwächt durch den Einfluſs des Elternhauses und der Gesellschaft; besonders ist dies in den Jahren nach der Schulentlassung der Fall.

Die Schule ist und bleibt in der Hauptsache Lehranstalt und muſs hauptsächlich durch die Bildung erziehlich wirken; es muſs auch zugestanden werden, daſs sie hierin mehr thun könnte als sie zur Zeit thun kann. Schon die Schulorganisation ist vielfach mangelhaft und schwächt die erzieherische Wirkung der Schule ab; wie kann bei 60—80 und mehr Kindern in einer Klasse von individueller Behandlung, die für eine gute Erziehung notwendig ist, die Rede sein! Sodann ist der Lehrplan hinsichtlich der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes gerade mit Rücksicht auf dessen erzieherische Wirkung sehr der Verbesserung bedürftig. Man denke nur an Religions- und Geschichtsunterricht; auch die nationale Litteratur kommt in dieser Hinsicht nicht zur gebührenden Geltung. Wie oft hat der deutsche Lehrerstand schon nachgewiesen, daſs weder der altjüdische Kultus noch die jüdische Moral für unsere Kinder ein sittlicher Nahrungsstoff sein können; wie oft ist schon auf die Unzulänglichkeit und Mangelhaftigkeit unseres an den dogmatischen Katechismus gefesselten und mit demselben verquickten Moralunterricht hingewiesen worden! Und unser Geschichtsunterricht »soll doch nicht bloſs unsere Schüler mit der äuſseren Entwicklung des deutschen Volkes und seines Staats- und Kulturlebens bekannt machen, soll ihm doch nicht bloſs eine Reihe von unbedeutenden und bedeutenden Männern, meist Fürsten, vorführen; er soll dem Kind auch ein Verständnis der Wechselwirkung zwischen Kultur- und Geistesleben vermitteln, das Gefühl veredeln und den Willen kräftigen. Das sittlich Gute, das in der Geschichte hervortritt, soll die Bewunderung des Kindes, das Schlechte dessen Abscheu hervorrufen; Recht und Unrecht müssen deutlich auseinandertreten, der Glaube an die Macht des Rechts und der Wahrheit muſs sich tiefer befestigen und der Schüler die sittlichen Bande erfassen lernen, die ihn an sein Vaterland ketten.« (Schiller, »Der deutsche Schulmann«.) Deshalb dürfen wir auch die führenden Geister, die groſsen, sittlichen Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht nicht hinter der Schilderung der Zustände und ihres Werdens zurücktreten lassen; an ihnen soll sich der Wille des Menschen zur Kraft der That erheben und die sittlichen Tugenden lebendig und anschaulich kennen und tief empfinden lernen. Die beste Wirkung wird ein solcher Geschichtsunterricht in sittlicher Hinsicht ausüben, wenn ihm die Wahrheit zur Richtschnur dient; »man lehre«, sagt von Grotthus (Türmer III 5), »besonders in den Volksschulen, statt der üblichen patriotischen Legenden und des dynastischen Heroenkultus wirkliche Geschichte mit gerechter Verteilung von Licht und Schatten. . . . Ist es nicht besser, das Volk

lernt seine Fürsten als Menschen mit Fehlern und Schwächen unter der wohlwollenden Anleitung der Schule kennen als aus den tendenziösen gehässigen Geschichtsklitterungen der sozialdemokratischen Parteipresse?«

Das politische Leben der Gegenwart wird ohne Zweifel vielfach von wirtschaftlichen Interessen bestimmt: sie sind wieder bedingt durch eine rapide Zunahme unserer Bevölkerung (800,000 Köpfe im Jahr) und ebenso unseres nationalen Wohlstandes (Zunahme der Sparkasseneinnahmen, bessere Ernährung und Wohnung der Bevölkerung). Der Deutsche sucht deshalb im Ausland Absatzgebiete für seine Waare zu erobern und die Einfuhr von Rohprodukten aus diesen Gebieten nach Deutschland. Von 1894 bis 1896 hat sich der deutsche Aufsenhandel nach Graf von Königsmark (Deutscher Handel und Wandel im Ausland, Berlin, H. Paetel, 1901) um 13%, von 1896 bis 1898 um 16% vergröfsert; 66–70% davon kommen auf den Seehandel, der uns 1900 7 Milliarden einbrachte. In demselben Mafse als sich der Aufsenhandel vergröfsert nimmt auch der Schiffsverkehr zu; in Ostasien ist z. B. die deutsche Flotte von Singapur bis Tientsin auf regelmäfsigen Linien vertreten. Ein englischer Berichterstatter schreibt das Aufkommen des deutschen Handels im Ausland besonders der besseren allgemeinen und fachlichen Bildung und der sozialen Erziehung der Deutschen zu; infolgedessen weifs sich der Deutsche besser den fremden Verhältnissen anzupassen und dem Wohl des Ganzen das eigene unterzuordnen. Wollen wir aber auf dem betretenen Weg fortschreiten — und hier heifst Stillstand Rückgang —, so mufs die Jugend für diesen Kampf ums Dasein schon in der Schule vorbereitet werden; die wirtschaftliche Bedeutung mufs daher mehr wie seither im Unterricht namentlich im naturkundlichen und geographischen betont werden. Wenn wir nun auch nicht so weit in unseren diesbezüglichen Forderungen gehen wie Bronsart von Schellendorf (Koloniale Zeitschrift I. 1900), welcher die obligatorische Einführung der Kolonialwissenschaft im ganzen Deutschen Reich für sämtliche Schulen und Lehranstalten fordert, so müssen wir doch die von uns schon öfters geforderte gröfsere Betonung der wirtschaftlichen Bildung auch von diesem Gesichtspunkt aus hervorheben. Die »Bilder aus der Wirtschaftskunde von Deutschland«, welche uns Th. Francke in der gleichnamigen Schrift (Dresden, A. Huhle, 1901, 1,20 M.) liefert, lassen sich leicht im Geographieunterricht, besonders bei der Besprechung der Kolonien, verwerten; in der Naturkunde, in Geschichte und Rechnen aber mufs das wirtschaftliche Leben und seine Entwicklung besonders betont werden.

(Fortsetzung von IV. folgt).

C. Referate und Besprechungen.

Neues vom Zeichenunterricht.

Von **Paul Stade** in Sondershausen.

Julius August Arras, Der moderne Zeichenunterricht im Lichte der natürlichen Beanlagung des Zöglings und seiner Zukunft. Worms, Verlag von P. Reifs Nachfolger.

Ein kleines Heftchen, nur wenige Seiten enthaltend, aber doch recht beachtenswert. Verfasser kennt den heutigen Zeichenunterricht wohl sehr wenig, denn das Abstrakte, das starr geometrische, das er — und mit vielem Recht — dem Zeichenunterrichte vorwirft, das ist doch sehr in's Hintertreffen gekommen und dürfte in absehbarer Zeit wohl verschwinden. Arbeiten wir doch seit Jahren — und gewifs mit sichtlichem Erfolge — an der Reform des Unterrichtes, und dem Unterrichte, den der Verfasser als abschreckendes Beispiel malt, dem ist bereits auf das Nachhaltigste frischer Lebensodem eingeblasen. Dafs es aber Viele giebt, die nicht mitzureifsen sind auf der unaufhaltsamen Bahn des Fortschrittes, die am »guten, alten« kleben und sich von ihm nicht zu trennen vermögen, weil sie den Anforderungen der Neuzeit nicht gewachsen sind, das darf leider nicht geleugnet werden. Diesen Dunkelmännern gegenüber ist jeder Versuch der Aufklärung vergeblich, dem strebenden Lehrer aber werden die Worte des Verfassers viel zu denken, eine willkommene neue Anregung geben. Zu bedauern ist nur, dafs Herr Arras sich etwas gar zu kurz gefafst hat, denn viele Leser werden das Büchlein zur Seite legen — fürchte ich — und sagen, ja, welcher Gestalt sind denn die neuen Formen und Wege, die der Verfasser hier so angelegentlich empfiehlt. Ich fürchte, dafs es zu viel verlangt ist, wenn nun Jeder selbst suchen soll, selbst sich den Weg erkämpfen soll, an dessen Ende der Verfasser angekommen, und so kann ich letzterem nur angelegentlich empfehlen recht bald wieder zur Feder zu greifen und eingehender den Gang seines Unterrichtes zu beschreiben. Denn, so anregend die Lektüre ist, solange man den neuen Weg nicht klarer zu überblicken vermag, wird der Verfasser sich manches Kopfschütteln, manchen — vielleicht ganz ungerechten — scharfen Hieb gefallen lassen müssen. Und wovon handelt denn das Werkchen überhaupt? Nun, der Verfasser verwirft mit uns das Zeichnen nach Vorlagen (Wandtafeln sind auch nur Vorlagen), überhaupt das vielgerühmte Ornament und mit ihm alle Stilisierung, dafür aber tritt er mit aller Entschiedenheit — wie wir — für ein Zeichnen nach körperlichen Gebilden — namentlich dem Anschauungskreise der Schule und der Schule entnommen — ein. Soweit bietet er uns nichts neues — wenn es nicht etwa in der nicht ersichtlichen Auswahl und Verwendung liegt — in der Parallele aber,

die er zwischen dem Schreiben und Zeichnen zieht, ist er durchaus originell. Schreiben und Zeichnen haben wir bis jetzt als zwei ganz entgegengesetzte Thätigkeiten aufgefafst, die einander nicht ergänzen, sondern viel eher gegenseitig ausschliefsen. (Ist es doch auch eigentlich die Regel, dafs ein guter Schreiber ein schlechter Zeichner ist). Der Verfasser aber geht davon aus durch zweckentsprechende weitere Entwicklung der Schreibfiguren das Zeichnen vorzubereiten, die ihm entgegenstehenden Schwierigkeiten durch solche Uebungen zu umgehen, von der einen Thätigkeit zur andern die Brücke zu schlagen. Was er da sagt, das hat viel für sich, denn das Schwerste im Zeichenunterricht bleibt es immer den geeigneten Uebergang zu finden von der bisherigen freien Uebung des Kindes zum geregelten Unterrichte, bei dem leider noch immer viel von den Fähigkeiten und der grösste Teil der Lust des Kindes am Zeichnen verloren geht. Eine Methode, die diese Klippe vollständig umschifft, haben wir leider bis jetzt nicht und daher ist jeder neue Versuch in dieser Richtung mit Freuden zu begrüfsen. Fast als ein Unrecht mufs es daher betrachtet werden, wenn einer — wie der Verfasser des vorliegenden Heftchens — uns etwas neues verspricht, und dann so flüchtig darüber hingeht, wie man es sich wohl in einem einleitenden Kapitel erlauben darf, aber nicht in einem abgeschlossenen Werke. Daher, Herr Arras, bald eine Fortsetzung, die uns gestattet Ihren vielversprechenden Ideen kritisch näher zu treten.

O. Schneider und **A. Schneider**, Vorlagen für das malende Zeichnen zum Gebrauch für Schule und Haus, zur Unterstützung des Anschauungsunterrichtes und zur häuslichen Beschäftigung der Kinder. Preis 40 Pf. Verlag von Koch und Palm, Elberfeld.

Das ist eine recht schöne Sammlung von einfachen Zeichnungen bekannter Gegenstände aus dem Elternhaus und der Schulstube, Bildern zu Normalwörtern der Fibel, sowie von allerlei Geräten, Blumen, Früchten und so weiter. Für den Unterricht in den ersten Schuljahren muis dieses Büchlein in der Hand eines verständigen Lehrers ein anregendes und sehr brauchbares Lehrmittel sein. Sämtliche Zeichnungen sind in das Quadratnetz gesetzt, selbst solche, die mit demselben eigentlich gar keinen Zusammenhang aufweisen. Setzt man nun voraus, dafs die Schultafel dieses Quadratnetz auch aufweist, sowie, dafs die Kinder in ebenso ausgestattete Hefte zeichnen, dann ist damit die Möglichkeit geboten von den Kleinen Darstellungen zu erhalten, die allen Ansprüchen genügen, und den Kindern eine lebhafte Befriedigung bereiten müssen. In dieser Form lasse ich mir das Netzzeichnen nicht nur sehr gerne gefallen (das ich doch sonst nicht streng genug verurteilen kann), sondern ich gebe sogar gern und unumwunden zu, dafs nur auf diesem Wege der Zweck vollständig zu erreichen ist.

G. R. Krusche, Umrifs-Zeichnungen für den Anschauungsunterricht und dem sich anschliefsenden naturgeschichtlichen Unterricht in Schule und Haus. Preis 60 Pf. Selbstverlag Pennrich bei Dresden.

Eine reiche, sehr reiche Zusammenstellung von durchweg gut gemachten Zeichnungen nach den verschiedensten lebenden und toten

Gegenständen, die den Lehrer unterstützen soll, wenn er seinen Unterricht durch rasche Zeichnungen an der Tafel beleben will. Natürlich wird kein Lehrer, wenn er das Büchlein erstanden hat, nun auch augenblicklich ebenso so charakteristisch zu zeichnen vermögen, wie die Vorbilder sich erweisen, denn das will doch gewaltig gelernt sein, aber wohl besitzt er ein Material, wie er sichs besser nicht zu wünschen vermag, um sein Ziel zu erreichen. Üben, fleifsig üben, und bald wird er imstande sein frei zu wiederholen, was er jeweils für seinen Unterricht bedarf. Wer aber kennen gelernt hat, wie kräftig ein solches Tafelzeichnen den Unterricht fördert, wie lebendig die Schüler solchen Unterweisungen folgen, welche lebhafte Anregung solche Stunden ihnen gewähren, der wird sich solches Hilfsmittel auch nicht entgehen lassen und gern die nötigen Stunden für die Uebung mit in den Kauf nehmen, um sich des Vorteils zu bemächtigen.

Fritz Kuhlmann, Das Pflanzenzeichnen in Schulen. Versuch einer neuen, naturgemäfsen Methode des Pflanzenzeichnens in der allgemeinen Schule, auf dem Boden moderner Anschauungen der Kunst und der Pädagogik, sowie der neuen staatlichen Lehrpläne. Erstes Heft. Das Allgemeine. Die Pflanze als Flächenform. Preis 6 M. Verlag von R. Voigtländer, Leipzig.

Bescheiden nimmt der Verfasser in seiner Vorrede auf das Dichterwort Bezug: Kannst Du nicht Dombaumeister sein, behau als Steinmetz Deinen Stein; fehlt Dir auch dazu Geschick und Verstand, so trage Mörtel herbei und Sand, und versichert, nur das Letztere in bescheidenem Umfange liefern zu können. Damit aber unterschätzt er seine Arbeit doch ganz gewaltig, denn was uns hier vorliegt, das ist nicht ein bescheidener Versuch, das mufs man eine vollkommen gelungene That nennen. In erschöpfender, sachgemäfser Weise läfst sich der Verfasser zunächst über die viel bezweifelte Berechtigung des Pflanzenzeichnens in der Schule aus, erörtert dessen grofse Bedeutung und schlägt überzeugend alle dagegen erhobenen Gründe nieder. Sodann wendet er sich zur methodischen Behandlung des Gegenstandes und zeigt, wie klar er die Sache durchdacht, wie sicher er über seiner Aufgabe steht. Es ist wirklich eine Freude, diese Abhandlung zu lesen. Wer das Pflanzenzeichnen bereits im Unterrichte betreibt, der wird hier viele schätzenswerte Winke finden, manchen neuen, überraschenden Gesichtspunkt kennen lernen, wer diesem Zeichnen aber bisher fern gestanden, der mufs — wenn er nicht zu den verbissenen Gegnern gehört, bei denen jedes Wort verschwendet ist — lebhafte Auregung und den Wunsch fühlen das auch zu versuchen. Seit 10 Jahren schon tobt der Kampf um die Berechtigung des Pflanzenzeichnens in der Schule, langsam, aber sicher, hat er sich — trotz heftiger Gegnerschaft — immer mehr Freunde unter Lehrern und Zeichenlehrern erworben, ohne dafs bis jetzt eine berufene Feder ihm in richtiger, zwingender Weise die Wege geebnet hätte. Fritz Kuhlmann hat sich gerade dieses Zweiges des »Reformunterrichts« von jeher mit besonderer Liebe angenommen, gilt unter den Eingeweihten schon lange als der beste Kenner des Pflanzenzeichnens, und hat mit diesem Werke nun bewiesen, dafs er des ihm entgegengebrachten Vertrauens im höchsten Mafse würdig ist. Der vorzügliche Text

wird von 14, zum Teil farbigen, Tafeln begleitet, die gleichfalls in musterhafter Ausführung die Bedeutung und Vielseitigkeit dieses Unterrichtszweiges vor Augen führen, und — da sie Nachbildungen von Schülerzeichnungen sind — auch den Beweis liefern, wie viel mit diesem Lehrmittel sich erreichen läfst.

G. Conz, Zeichenschule, Anleitung zum Selbstunterricht, mit einer Sammlung von Vorlagen für Anfänger und 80 Illustrationen. Vollständig in 7 Lieferungen à 1 M. Verlag von Otto Maier in Ravensburg.

Vor uns liegt die erste Lieferung dieses schönen Unternehmens, die so eingerichtet ist, dafs sie gewissermafsen einen Überblick bietet auf das, was die nächsten 6 Lieferungen bieten werden. Der Name des Verfassers ist in Fachkreisen so vorteilhaft bekannt, dafs man von vornherein das Buch mit freudiger Erwartung aufschlägt, in der man sich auch keineswegs getäuscht findet. Dem Liebhaber, der sich selbst im Zeichnen fördern will, werden hier sachgemäfse Vorschläge gemacht, deren Vortrefflichkeit nicht genug zu rühmen ist. Der gewählte Lehrgang und die erläuternden Illustrationen ergänzen sich in vorzüglicher Weise und beide geben dem Suchenden Aufschlüsse über alle Fragen, die bei der Arbeit ihm aufstofsen können. Aber nicht nur für den Selbstunterricht des Dilettanten, sondern auch für Lehrer und Schule scheint mir das Werk höchst bedeutend. Vollständig in den neuen Bahnen wandelnd, die der Zeichenunterricht vor 10 Jahren eingeschlagen hat, bietet es für das so wichtige Körperzeichnen eine reiche Fülle von Belehrung. Wer diesen Anregungen folgt — die sich recht gut in der Schule verwirklichen lassen — der wird seine helle Freude am Unterrichte haben.

Chr. Schwartz, Neue Bahnen. Ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. Zweite vermehrte Auflage. Hamburg, Boysen und Maasch.

Das frische Leben, welches seit nunmehr 10 Jahren die Kreise durchdringt, die sich für den Zeichenunterricht in unsern öffentlichen Lehranstalten interessieren, hat in der Vereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg einen festen Stützpunkt gefunden. Was dem einzeln Strebenden nur zum Teil gelingen konnte, weil sich die Geister des Rückschrittes ihm zu mächtig entgegen stämmten, das wird diese Vereinigung siegreich vollenden. Zielbewufst, mit ruhiger Ueberlegung schreiten die Hamburger vorwärts, und es kann wie ein befriedigender Ausgleich erscheinen, dafs von derselben Stelle, von der einst die allein selig machende Stuhlmann'sche Methode ihre — fraglichen — Segnungen über uns ergofs, jetzt die wuchtigen Schläge kommen, die dem Kolofs die thönernen Füfse zerschmettern. Glück auf! Jede neue Kundgebung aus Hamburg erfüllt den Freund des Zeichenunterrichts mit Freude, denn eine jede ist ein kräftiger Schritt vorwärts auf der neuen Bahn. So ist auch das vorliegende Werkchen — das vorläufig nur in gedrängter Kürze einen Überblick über den neuen Lehrplan bietet — herausfordernd zu höchster Beachtung. Kein Lehrer, der mit dem Zeichenunterricht etwas zu thun hat, sollte versäumen sich in Besitz des kleinen Buches zu setzen. Es wird ihm eine reiche Fülle der Anregung bieten, und wenn ihm auch

manches darin zunächst seltsam und gewagt vorkommen mag, nur frisch zugegriffen, nur versucht, und wer ernstlich den neuen Bahnen nachgeht, die ihm da gewiesen werden, der wird bald merken, welch herrliche Erfolge sich damit erzielen lassen, wie anregend und fördernd ein solcher Unterricht zu wirken vermag. Ein uneingeschränktes Lob ist es, das wir dem Werkchen mit auf den Weg geben, und die Hoffnung, dafs wir es bald in erweiterter Form wiedersehen möchten.

Im Kampf um die Weltanschauung.

(Schlufs[1]).

Prof. R. Seeberg gibt in der Schrift: »An der Schwelle des zwanzigsten Jahrhunderts« Rückblicke auf das letzte Jahrhundert deutscher Kirchengeschichte (3. Aufl. 140 S. 2,10 M. Leipzig, A. Deichert'sche Verlagsbuchhandl. Nachf. (G. Böhme) 1901). Zu einer Zeit, in der wie in der heutigen, auf religiösem und kirchlichem Gebiet die Meinungen so weit auseinandergehen und aufeinanderstofsen, ist es für jeden Gebildeten notwendig, sich über die Strömungen auf diesem Gebiete zu orientieren; dazu bietet das vorliegende Büchlein ein gutes Hilfsmittel. Der Verfasser, Professor der Theologie, hat den Stoff in akademischen Vorlesungen behandelt; er hat es aber in der vorliegenden Bearbeitung verstanden, Fragen, die nur den Fachmann interessieren, auszuscheiden und den anderen Stoff in populärer Form zur Darstellung zu bringen. Im ganzen hat er sich auch gegenüber den verschiedenen Ansichten objektiv verhalten; so ganz unparteiisch kann man ja kaum solchem Stoff gegenüberstehen. Die 2. Aufl. hat eine Reihe von Verbesserungen, Zusätzen und Erweiterungen erfahren; die 3. ist ein unveränderter Abdruck der 2. Aufl.

Ein positiver Theologe, A. Otto, wendet sich in einer Schrift: »Hemmungen des Christentums« — Orthodoxien und Gegner — (Berlin, C. A. Schwetschke und Sohn, 1900 3. und 4. Heft, 235 S.) an die von der modernen Wissenschaft beeinflufsten Kreise, um denselben zu zeigen, »dafs das Christentum«, wie die »deutsch-amerikanische Zeitschrift für Theologie« sagt, »nicht blofs eine Lehre ist, gut für die, welche am Fortschritt der Wissenschaft nicht teilnehmen können, sondern die Religion der Menschheit« ist. Er legt aber auch dar, dafs die Orthodoxie in der Kirche von den ältesten Zeiten an das Christentum durch philosophische Beimengungen und die Priesterherrschaft verunstaltet hat; der Orthodoxismus dem der Glaube lieber ist als die Gesinnung und That, und welcher daher an den äufseren Formen, an den Buchstaben klebt, ist nach seiner Ansicht eine der wesentlichsten Hemmungen des Christentums. Nach einer orientierenden Einleitung und Vorbemerkung legt er in dem 3. und 4. Heft diese Behauptung eingehend an dem »politischen Katholizismus«, den er in seinem Werden verfolgt, dar. Seine kritischen Erörterungen sind höchst lehrreich und legen den Wunsch

[1] Siehe auch: Neue Bahnen XII. 2.

nahe, der Verfasser möge nun auch im folgenden Heft den Protestantismus von denselben Gesichtspunkten aus in seinem Werden kritisch betrachten.

Dr. J. Baumann, ord. Prof. d. Philosoph., wendet sich in der Schrift: »Neuchristentum und reale Religion« (Bonn, E. Straufs, 1901, 56 S.) gegen Harnack und Steudel, deren Schriften wir in den »N. B.« (XII H. 1) besprochen haben, und bietet im Anhang einen »Katechismus von der Religion«. Er will darlegen, dafs weder durch die auf der Kant'schen Philosophie aufgebaute Auffassung des Christentums noch durch die auf der Hegel-Schellingschen Philosophie beruhenden Religion »nichts nach dem Mafsstab jetziger strenger Wissenschaft Haltbares zu Stande kommt;« haltbar ist nach seiner Ansicht nur Realwissenschaft, vor der »Gefühls- und Phantasiemachtsprüche« schwinden. Auf dieser Realwissenschaft baut er nun seinen »Katechismus — kurze religiöse und moralische Lehre — auf; ob er aber auch neben dem Verstand auch Gemüt und Phantasie, die doch auch zum Wesen des Menschen gehören, befriedigt?

Ein heftiger Kampf mufste zwischen Theologie und Philosophie entbrennen, als letztere die Ergebnisse des Darwinismus verwertete; denn Christentum und Darwinismus schienen unversöhnliche Gegensätze zu sein. Aber es scheint nur so; man nehme doch nur die s. Z. in den »N. B.« besprochenen Schriften: Dr. H. Klaatsch, Grundzüge der Lehre Darwins (Mannheim, Bensheimer, 1900) und Harnack, das Wesen des Christentums (Leipzig, Hinrichs, 1900) in die Hand und vergleiche deren Inhalt! Sehr zeitgemäfs ist daher die Schrift von Dr. H. Franke, Christentum und Darwinismus in ihrer Versöhnung (128 S. 2 M., Berlin, A. Duncker, 1901). Das ist nicht ein Werk eines Dogmatikers, sondern eines wissenschaftlich gebildeten Theologen und echten Christen, der sich eine einheitliche auf wissenschaftlicher Basis beruhende Weltanschauung erarbeitet hat, in der das Wissen mit dem Glauben versöhnt ist. Nach einer orientierenden Einleitung bespricht er das Wesen des Christentums und das des Evolutionismus, das Verhältnis der Entwicklungslehre zum christlichen Glauben, den Entwicklungsgang der Religion, das Verhältnis zwischen Entwicklung und Offenbarung und endlich des zwischen Entwicklungslehre und christlicher Sittlichkeit. Er will nicht beweisen, sondern nur die Notwendigkeit und Möglichkeit der Versöhnung zwischen Christentum und Wissenschaft darthun; und das ist ihm vollständig gelungen.

In einer Anzahl abgerundeter Essays erörtert B. Carnerie in der Schrift: »Der moderne Mensch (179 S. geb. 4 M. Bonn, E. Straufs, 1901) die wichtigsten Lebensfragen in anschaulicher, leicht verständlicher Form und giebt damit Richtlinien für eine sittliche Lebensführung. »Ich bin,« sagt er, »diesen Weg gegangen; dafs ich, vom Leiden über das gewöhnliche Mafs heimgesucht, — das Leben schön gefunden habe und es heute, im siebzigsten Jahre, noch schön finde, spricht für diesen Weg.«

Über den Streit des Tages erhebt sich der Kulturhistoriker Riehl in seinem: »Religiöse Studien eines Weltkindes« (5. Aufl. 439

S. 4 M. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. 1900). Er ist selbst von der Theologie ausgegangen, wie er so schön im Schlufskapitel seines Buches darlegt (Warum ich Theologie studierte, — Warum ich ein Geistlicher wurde); sein Bestreben geht in dem vorliegenden Buch darauf hinaus, die Theologie mit der Wissenschaft, welcher er ja selbst sein Leben gewidmet hat, den Glauben mit dem Wissen zu versöhnen und so Verstand und Gemüt zu befriedigen. »Der Kulturhistoriker«, sagt er, »wirft seinen beobachtenden Blick auf das religiöse Leben der Gegenwart und schildert dasselbe in einer bunten Reihe seiner grofsen und kleinen Offenbarungen, die nicht vollständig sein kann, aber doch ein Ganzes bildet. Und zugleich richtet der Sozialpolitiker sein prüfendes Auge auf die ethischen Mächte, welche in unserer Zeit so gewaltig miteinander ringen, scheinbar die Religion der Völker zerstörend, um doch nur ihre Unzerstörbarkeit zu erweisen. Der Kulturhistoriker und der Sozialpolitiker in einer Person verbunden — das Weltkind — zeichnet seine Beobachtungen, so hoffe ich, im Geiste der Gerechtigkeit, der Versöhnung und des Friedens: er giebt sie nicht in abstrakter Gedankenkette, obgleich er sich mitunter auch den Luxus der Gedanken gönnt, sondern in hundert aus dem Leben gegriffenen Thatsachen, die heute jeden Denkenden bewegen, weil sie einen neuen Gedanken erwecken.« Es ist Erlebtes, was der Verfasser bietet, »die Umschau führt zur Selbstschau«; darum »Nimm und lies!«

Litterarische Mitteilungen.

Die Jugendfürsorge von Frz. Pagel, auf die wir in H. 6. d. Jahrganges hingewiesen, beschäftigt sich in H. 4—6 mit der Kriminalität der Jugendlichen (Prof. Dr. Frz. List), den Verwaltungsbehörden und das Fürsorge-Erziehungswesen (Landrichter Dr. Winter), Waisenrat (Amtsrichter Badstübner) und ähnlichen Erziehungsfragen. (Berlin, Nicolaische Verlag).

Die Monatsschrift: Die Religion der Menschheit von Dr. H. Molenaar (München, Ungererstr. 26 III.) enthält in H. 4—6 den II. Teil der Geistesentwicklung der Menschheit nach Comte und andere kleine Abhandlungen.

»Das freie Wort« von C. Saenger (Frankfurt a. M. Neue Frankfurter Verlag, G. m. b. H.) enthält in Heft 2—4 eine Reihe sehr interessanter Abhandlungen, in welchen der Leser mit den Fortschritten auf den Gebieten des Geisteslebens bekannt gemacht wird.

Heute, wo auf dem Gebiet der künstlerischen Erziehung eine so lebhafte Bewegung herrscht, dürfte es von Interesse sein, den Stand der japanischen Kunst kennen zu lernen; der Japanforscher A. Fischer giebt in Zeitschrift: Moderne Kunst (Berlin, Rich. Bong, Heft 60 Pf.) einen Überblick über die gesamte ältere und moderne japanische Kunst, der durch Bilder und Holzschnitte veranschaulicht wird und in dem die Eigenart der japanischen Kunst von den dortigen Kultur- und Religionsverhältnissen hergeleitet wird. Für die grofsen Kunstbeilagen dieses Heftes sind Bilder mit japanischen Sujets gewählt worden, die einen Einblick in die japanische Kulturwelt ermöglichen. In demselben Heft findet sich auch eine Reisebeobachtung von Tanera, in der die Eigentümlichkeiten des chinesischen und japanischen Kaufmanns verglichen werden und andere interessante Bilder usw.

(»Der Stein der Weisen«) enthält in seinem 6. Hefte eine stattliche Reihe ebenso instruktiver als anziehender Beiträge, die sich in zahlreichen Abbildungen präsentieren. Den Reigen beginnt eine Abhandlung über den »Codex Flateyensis«, den besten litterarischen Schatz der Univer-

sitätsbibliothek zu Kopenhagen; hieran schliefsen die illustrierten Aufsätze über die Nutzbarmachung des Nilstroms, das Panhard und Levassor-Automobil, die Felsensprengungen in der Bai von San Franzisco und elektrische Apparate für Laboratorien. Aufserdem enthält das Heft Beiträge über Diät, selbstthätige Luftverflüssiger und verschiedene Mitteilungen aus allen Wissenszweigen, darunter einen illustrierten Aufsatz über den Franzenskanal. Die Schriftleitung der populär-wissenschaftlichen Zeitschrift (A. Hartleben's Verlag, Wien) legt das sichtliche Bestreben an den Tag, durch Abwechslung im Inhalt und instruktive Illustrierung den Anforderungen gerecht zu werden, die man an ein Organ dieser Art zu stellen berechtigt ist. (Probehefte vermittelt jede Buchhandlung; jährlich erscheinen 24 Hefte à 50 Pf.)

Lehrmittel.

Das 30jährige Jubiläum seines Bestehens feiert in der Kürze der in weitesten Kreisen unserer Leser rühmlichst bekannte Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig. Ältere Kollegen erinnern sich noch recht gut des Gründers, des ehemaligen Lehrers an der Ratsfreischule in Leipzig, des seiner Liebenswürdigkeit wegen gerne gesehenen Wachsmuth. Im Jahre 1872 legte er den Grund zu seinem Geschäft, das klein anfing und heute das gröfste Verlagsgeschäft im Gebiete des anschaulichen Unterrichts ist. Sein Wachstum verdankt es wesentlich dem Umstande, dafs der Begründer und langjährige Leiter selbst mitten im Schulleben stand und die Bedürfnisse der Schule aus eigener Erfahrung kennen lernte. Als Mitarbeiter suchte er sich bewährte Kräfte aus, immer wieder Lehrer, die aus der Schule heraus neue Anschauungsmittel schufen. Sein Nachfolger und jetziger Leiter des umfangreichen Verlages arbeitete im Geiste des Begründers rüstig weiter und verstand es, in enger Fühlung mit der Schule zu verbleiben. Er brachte und bringt fortwährend noch neue Bilder und entwickelt einen regen Eifer, verbunden mit grofsem Verständnis unserer Schulthätigkeit. Dabei wird er unterstützt durch grofse Opferwilligkeit; denn sein Grundsatz lautet: »Prüfet alles und das Beste behaltet«. Viel Konkurrenz ist im Laufe der Jahre dem Verlage entstanden, aber keine hat ihm den Vorrang abgewinnen können. In Bezug auf künstlerische Auffassung, gediegene Ausstattung und billige Preisberechnung marschiert der Verlag heute noch an der Spitze. Bringt er ein neues Bild, und es erscheint mindestens allmonatlich ein solches, so kann man ohne weiteres überzeugt sein, etwas brauchbares und für die Schule notwendiges zu erhalten. Möge er noch lange im Dienste der Schule weiter thätig sein. Zur näheren Orientierung sei auf den diesem Heft anliegenden Prospekt hingewiesen.

Beantwortung von Anfragen.

K. H.—Nst. Sped. Methodik: Scherer, Wegweiser I. II. (Leipzig, Brandstetter). Regener, Besondere Unterrichtslehre, Gera, Hofmann (3.50 M). Schwochow, Methodik des Volksschulunterrichts, Gera, Hofmann, (3.50 M). Kehr, Praxis der Volksschule, Gotha, Thienemann. C. H.—U. Repetitionen: Scherer, Wegweiser I. Schmarje, d. katech. Lehrverfahren, Flensburg (3 M.) Römpler, Form des Unterrichts, Plauen, Kell. Schlegel, Ermittelung der Unterrichtsergebnisse, Langensalza, Beyer u. Söhne. Krause, Ermittelung der Ergebnisse des Unterrichts, Dessau, Kahle (80 Pf.) Krause, Gliederung der Lehrarbeit, Dessau, Kahle. E. S.—Gr. Dörpfeld, Die Gesellschaftskunde, Gütersloh, Bertelsmann (60 Pf.). Bär, Über Staats- und Gesellschaftskunde, Gotha, Thienemann (1.20 M.) Giese, Deutsche Bürgerkunde, Leipzig Voigtländer. Fritsche, Verwertung der Bürgerkunde, Langensalza, Beyer & S. Pache, Die Gesetzeskunde in der Schule, Bielefeld, Velhagen & Klasing. (40 Pf.) Mittenzwey, 40 Lektionen über vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaft. Wiesbaden, Behrend. (2 M.)

Bücher und Zeitschriften.

P. Mh. = Pädagog. Monatshefte von Knöppel. Rh. Bl. = Rhein. Blätter. P. Bl. = Pädagogische Blätter. P. St. = Pädagogische Studien. Z. f. p. Ps. = Zeitschrift für pädagog. Psychologie. D. Schm. = Der Deutsche Schulmann. Z. f. Schpfl. = Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. D. Sch. = Deutsche Schule. Pr. Schm. = Praktischer Schulmann.

Der spanische Pädagoge Johs. L. Vives von Prof. Dr. Kappes P. Mh. (Kn.) VII. 1. J.

Die Sprachbegabten von Rektor Michels. P. Mh. (Kn.) VII 1/3 H.

Über den ästhetischen Zwang in der Erziehung v. Dr. von Sallwürk. Rh. Bl. VI.

Bergemanns Soziale Pädagogik von Prof. Natorp. Rh. Bl. V., VI.

Besondere Fortbildungsschulen für sem. gebildete Lehrer oder Universität? Andreae, Rein, Richter. P. Bl. 4.

Seminarbildung in Frankreich von Kahle. P. Bl. 5.

Bericht über die erste Hauptversammlung des Landesvereines preufsischer Lehrerbildner 1901. P. Bl. Ergänzungsheft 2.

Neuere Urteile über Volksschullehrerbildung und Volksschullehrerarbeit von Muthesius. P. Bl. 7.

P. Bergmann, Welche Gründe sprechen gegen die Anwendung des Bruchsatzes in der Schlufsrechnung von Möhn. P. St. 4.

Über Steilschrift und Schrägschrift von Chapodie. Z. f. Schpfl. 4/5.

Die psycholog. Begründung der religiösen Weltanschauung im 19. Jahrhundert v. K. v. Hase Z. f. p. Ps. 1.

Die Ideale der Kinder von Friedrich Z. f. p. Ps. 1.

Die Kunst im Leben des Kindes von Stahl, Spohr und Feld. Z. f. p. Ps. 2.

H. Schiller, Dr., Volksbildung und Volkssittlichkeit. D. Schm. 1/2.

Dr. med. Gehardt, Über Anschauung. Z. f. Schpfl. 1.

Sichelstiel und Dr. Schubert, Die Nürnberger Schulbank. Z. f. Schpfl. 2.

Dr. Neumann, Prof., Entstehung und Ziele der experimentellen Psychologie. Dr. Sch. 2/5.

O. Schmidt, Konzentration des Unterrichts auf realistischer Grundlage. D. Schm. 3/4 ff.

Dr. med. Tierch, Neue Gesichtspunkte für die Untersuchung der neu in die Schule eintretenden Kinder. Z. f. Schpfl. 3.

Lehne, Die zusammengesetzten psychischen Bethätigungen und die sich daraus ergebende soziale Stellung der Idioten und Imbecillen. Pr. Schm. 1.

Pätzold, Die Phonetik und deren Berücksichtigung in der Volksschule. Pr. Schm. 3.

Der christliche Religionsunterricht und die gegenwärtigen Kämpfe auf theologischem Gebiet von H. Pfeifer. Pr. Schm. 4.

Blätter für Bücherfreunde. Per. Übersicht über die Neuerscheinungen der Litteratur von Haarhaus I., 10 Hefte. 2 M. Leipzig, Volkmar.

Boas, Dr., Lehrbuch der Zoologie. 3. Aufl. 617 S. 498 Abb. 10 M. Jena, Fischer.

Gesunde Jugend. Zeitschrift für Gesundheitspflege von Pabst, Griesbach, Schoben. I. 6. Hefte 4 M. Leipzig, B. G. Teubner.

Kohler, An der Wende des Jahrhunderts. Rückblicke auf die Fortschritte der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert usw. 321 S. geb. 3 M. Esslingen, W. Langguth.

Schwarz, Das sittliche Leben. Eine Ethik auf psych. Grundlage, 417 S. 7 M. Berlin, Reuther und Reichard.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 9. *September* 1901. **XII. Jahrg.**

Kunst und Pädagogik.

Von **Ernst Linde** in Gotha.

(Schlufs.)

II.

Fragen wir nach dem, was die Pädagogik, als Theorie und Praxis der Erziehung, eigentlich will, so treten uns hier zunächst dieselben Gesinnungen entgegen, die schon die von uns zurückgewiesenen Auffassungen vom Wesen der Kunst bestimmten. Wir begegnen zunächst jener zwar einfachen und natürlich scheinenden, im Grunde aber rohen und hausbackenen Grundansicht, die auch die Erziehung durchaus von der Nützlichkeitstendenz beherrscht sehen möchte. Die Pädagogik ist danach die Lehre von den Mafsnahmen, welche zu ergreifen sind, damit der Zögling in den Stand gesetzt werde, sich dereinst seinen Lebensunterhalt verdienen zu können, damit er ein nützliches, brauchbares und tüchtiges Glied der Gesellschaft (das Wort im wirtschaftlichen Sinne genommen) werde. Historisch aufgetreten ist diese Ansicht bekanntlich vor allem bei den Philantropen, ihr hervorragendster Vertreter in der Gegenwart ist Herbert Spencer. Dieser prüft (im ersten Teile seines Werkes: »Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht«) alles den Kindern zu übermittelnde Wissen auf seinen praktischen Wert fürs Leben hin und gelangt so zu folgender, nach dem Grade der abnehmenden Wichtigkeit geordneten Stufenfolge: Dem Kinde sind Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, 1. welche unmittelbar zur Selbsterhaltung dienen, 2. welche das zum Leben Notwendige herbeischaffen, 3. welche das Aufziehen und Schulen der Nachkommenschaft zum Zwecke haben, 4. welche sich auf die Aufrechthaltung der gesellschaftlichen und staatlichen Stellung erstrecken, und 5. welche zur Ausfüllung der Mufsestunden des Lebens durch Befriedigung des Geschmacks

und Gefühles dienen. Man kann schon aus dieser Skala entnehmen, wie niedrig der englische Philosoph die Kunst und ihre Bedeutung für die Erziehung einschätzt. Er drückt das auch positiv aus, indem er die Kunst und die ästhetische Bildung nur als ein treffliches »Förderungsmittel zu menschlicher Glückseligkeit« zu bewerten weifs und den pädagogischen Grundsatz aufstellt: »Die feine Bildung, die schönen Künste, die Litteratur und alles das, was, wie wir es nennen, die Blüte der Zivilisation ausmacht, sollte jener Lehre und Unterweisung, auf der die Zivilisation selbst beruht, gänzlich untergeordnet sein«. Campe fand bekanntlich für dieselbe Anschauung von der Kunst den ungleich drastischeren Ausdruck: »Das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns eingeführt, oder der das Spinnrad erfunden hat, ist gröfser, als das des Dichters der Ilias und Odyssee«, — wobei er sich übrigens auch hierin als getreuer Schüler seines Meisters Rousseau erwies, der den Handwerker höher schätzte als den Künstler, den Schmied höher als den Goldschmied. Wo diese Anschauung nicht in einer phantasielosen, nüchtern verstandesmäfsigen individuellen Organisation ihren Grund hat, da entspringt sie einer Verwechselung der Begriffe des Notwendigen und des Wesentlichen. Gewifs ist der Schmied notwendiger als der Goldschmied, gewifs ist es für mich notwendiger, dafs ich mich zu erhalten, als dafs ich mich zu vergnügen gelernt habe, — in dem Sinne notwendiger, dafs das Zweite nicht ohne das Erste denkbar ist; aber wesentlicher für meine Bethätigung als Mensch, für die Selbstdarstellung des Menschlichen in mir ist das Zweite: Überall beginnt die eigentliche Kultur, der Durchbruch des spezifisch Menschlichen im Unterschiede vom Tierischen, damit, dafs sich der Mensch zu schmücken beginnt, und im Kunstgenufs, wie wir gesehen haben, regt sich und nährt sich das Universalmenschliche im Individuum, bringt sich letzteres sein höheres, geistiges Wesen durch objektive Anschauung der Welt zum Bewufstsein. Für die Pflanze ist zweifellos die Wurzel notwendiger als die Blüte, denn sie kann wohl ohne letztere, aber nicht ohne erstere bestehen. Wesentlicher aber ist für sie ohne Frage die Blüte, denn in ihr erst vollendet sich die Pflanze. Nur eine blühende Pflanze erscheint auf dem Gipfelpunkte ihrer Entwickelung, nur wenn sie blüht, hat sie erreicht, was sie als Individuum erreichen sollte, das Reifen fügt

ihrer Erscheinung kein neues Moment hinzu, sondern geht auf die Gattung und ihre Erhaltung. So müssen wir auch bei der Erziehung darauf bedacht sein, den Zögling zur Blüte zu bringen, was freilich voraussetzt, dafs er auch in der Wurzel gesund und kräftig ist. Aber gegenüber der Entfaltung der höhern menschlichen Anlagen im Zögling ist die Zustutzung desselben fürs praktische Leben so gewifs nur negativer, also untergeordneter Art, als sich gewisse Vorbedingungen des Kunstgenusses, wie jeder schönen geistigen Thätigkeit, nämlich dafs wir nicht hungern, nicht frieren, nicht leiden, nur negativ ausdrücken lassen.

Höher als diese utilitaristische steht die moralistische Ansicht vom Wesen der Erziehung. Demnach ist Sittlichkeit der oberste, alles beherrschende Zweck der Erziehung. Der Zögling soll zur Tugend, zur Erweisung religiös-sittlicher Gesinnung herangezogen werden; der Wert der Lehrstoffe ermifst sich nach dem Grade, in welchem sie diesem Zwecke förderlich erscheinen. Es ist klar, dafs auch diese pädagogische Grundanschauung die Kunst, wie die ästhetische Bildung überhaupt, nicht sonderlich hoch einschätzen kann, dafs es ihr günstigstenfalls schwer werden mufs, in ein klares Verhältnis zur Kunst zu kommen. Bezieht sie dieselbe überhaupt in ihre Rechnung ein, so wird sie immer geneigt sein, die Kunst schon von vornherein unter dem Gesichtswinkel der Moral zu betrachten und der didaktischen und Tendenzpoesie den Vorzug geben, also gleichsam immer sich von der Kunst, selbst wo sie sie sucht, wie durch eine innere Repulsion zurückgestofsen fühlen. Das liegt einfach daran, dafs das Ästhetische die Welt betrachtet und darstellt wie sie ist, das Sittliche dagegen wie sie sein soll. Eine Verbindung beider Betrachtungsweisen führt, wie wir gesehen haben, zur Lehrpoesie, damit aber an die Peripherie der Kunst, wenn nicht gar aus derselben hinaus. Noch einmal sei es klipp und klar ausgesprochen: Eine lehrhafte Kunst ist nicht der Weg, das gesuchte Bündnis von Kunst und Pädagogik herzustellen; denn das ergiebt im besten Falle nur eine äufsere Berührung der beiden Sphären, keineswegs eine organische Verbindung derselben. Ist überhaupt ein innerer Zusammenhang zwischen Kunst und Pädagogik möglich bezw. vorhanden, so mufs er beide in ihren Zentren, in den Mittelpunkten ihres Wesens verknüpfen. Den vollen Pulsschlag der Kunst aber vernehmen wir in der Lehrpoesie nur noch mit Mühe.

Doch nicht deshalb weisen wir den Moralismus in der Pädagogik zurück, weil er uns in ein schiefes Verhältnis zur Kunst bringen würde; denn es steht ja zunächst noch ganz in Frage, ob die Pädagogik überhaupt ein Verhältnis zur Kunst zu suchen hat. Sondern der wahre Grund, weshalb wir das Sittliche als beherrschendes teleologisches Prinzip der Pädagogik zurückweisen müssen, ist ein innerpädagogischer. Er besteht darin, dafs das Sittliche nur eine Seite (wenn auch die wichtigste Seite) der Erziehung bildet, dafs aber daneben ebenso selbständige Gebiete vorhanden sind, die sich nur mit Mühe und mit Schädigung ihrer selbst dem ethischen Zweck unterordnen lassen. Das Ethische ist nicht der Punkt, von dem aus wir das Ganze der Erziehung zu überschauen vermögen, es ist nicht der zentrale Begriff der Pädagogik, um dessen Aufsuchung es sich handelt, wenn man, wie wir soeben, das Wesen derselben zu fassen sucht. Die da einseitig die Gesamtheit aller erzieherischen Thätigkeiten unter den Begriff des Ethischen zu stellen suchen, geraten auf Schritt und Tritt in Verlegenheit und Widersprüche. Schon die leibliche Erziehung läfst sich, so sehr sie immerhin auch der sittlichen zu gute kommen mag, nicht von dieser aus in ihrem ganzen Werte erkennen: Eine ehrenwerte, tugendhafte Gesinnung ist weder von der Kraft, noch von der Gewandtheit, ja am Ende nicht einmal von der Gesundheit des Körpers abhängig, wird durch Alles dies nicht einmal ausnahmslos gefördert, sondern nicht selten sogar geschädigt. (Wie manchen verleitet das Vertrauen auf seine vermeintlich eisenfeste Gesundheit zu Ausschweifungen aller Art!) Noch viel weniger ist die geistige Bildung in ihrer Wurzel zu fassen, wenn man sie als Hilfsmittel der sittlichen betrachtet. Was in aller Welt hat Gedächtnisübung, was hat ein wohldiszipliniertes Denken, ein reiches Wissen mit der Gesinnung zu thun? Ist es auch hier nicht eine allbekannte Thatsache, dafs mit der Bildung keineswegs die Moral steigt, nicht selten sogar zurückgeht? Wurde nicht ein Baco von Verulam bei all seinem reichen Wissen, seiner Verstandesschärfe wegen Unlauterkeit seines Amtes entsetzt? Macht man nicht gerade die gesteigerte Verstandeskultur dafür verantwortlich, dafs die einfachen Tugenden der Redlichkeit und Treue, der Mannhaftigkeit und des Biedersinns so selten geworden sind, und flüchtet man nicht eben deshalb seit Rousseau — dessen be-

rühmte Preisschrift ja den Antagonismus zwischen Bildung und Sittlichkeit fälschlicherweise als unüberwindlich, als naturnotwendig zu erweisen suchte — so gern in einfach ländliche Verhältnisse, — wenigstens in der Phantasie, in der Dichtung? Gewifs: es läfst sich ebenso gut nachweisen, dafs die Künste und Wissenschaften die Sitten verschlechtern, wie dafs sie sie veredeln, und sie wären schlecht empfohlen, wenn man sie eben nur als Hebel der Sittlichkeit empfehlen könnte.

Noch drastischer aber tritt die Unzulänglichkeit des moralistischen Prinzips in der Pädagogik zu Tage bei der Auswahl und Begründung der einzelnen Lehrstoffe. In direkter Beziehung zur Gesinnungsbildung steht eigentlich nur der Religionsunterricht, zum Teil auch der Geschichtsunterricht, und vom deutschen Unterricht allenfalls die moralischen Erzählungen. Niemandem aber kann es verborgen bleiben, dafs die Geschichte mehr ist als eine Beispielsammlung zum Erweis ethischer Sätze (schon der Religionsunterricht ist mehr), und dafs die Kultur der Sprache, die wir durch unsere Lese-, Rede- und Aufsatzübungen anstreben, mit Gesinnungsbildung recht wenig zu thun hat. Noch deutlicher tritt dies im geographischen und naturgeschichtlichen Unterrichte hervor, — von den mehr technischen Fächern ganz zu geschweigen. Man hat zwar versucht, allen diesen Stoffen ein ethisches Mäntelchen umzuhängen und sie dadurch gleichsam pädagogisch hoffähig zu machen; aber mehr als eine blofs äufserliche Verknüpfung mit dem vermeintlich obersten Prinzip der Pädagogik, dem Moralismus, kann man darin nicht erblicken. Denn nachdem diese Verknüpfung recht oder schlecht bewirkt ist, wird der innere Ausbau des Faches selbst keineswegs mit Rücksicht auf die Gesinnungsbildung, sondern sehr vernünftig nach den ihm selbst innewohnenden Prinzipien bewerkstelligt, im naturgeschichtlichen Unterrichte z. B. keineswegs nur auf das praktische Verhalten des Menschen der Kreatur gegenüber hingearbeitet (dies geschieht vielmehr nur nebenbei, anhangsweise und gelegentlich), sondern etwas sittlich ganz Irrelevantes, Erkenntnis der Natur in ihren Gesetzen und der Naturerscheinungen in ihren Beziehungen, angestrebt. Deutlicher, meine ich, kann nicht ins Auge springen, dafs wir mit dem moralischen Prinzip nicht im lebendigen Mittelpunkte der Pädagogik stehen. Ein Prinzip, das blofs die Thür zu einem Gebiete zu öffnen hat,

in dieses Gebiet selbst aber keinen Eintritt hat oder doch nur wie verstohlen einmal durchhuschen darf, kann nicht den Sinn dieses Gebietes aussprechen. Von dem obersten Prinzip der Pädagogik aber müssen wir fordern, dafs es zu allen Gebieten derselben in engster Beziehung steht, überall das in letzter Linie eigentlich Organisierende ist. Das Tugendprinzip ist hierzu unfähig, ergo kanu es nicht als der springende Punkt des Gesamtgebietes der Erziehung betrachtet werden.

Mit diesem Ergebnis stimmen denn auch die Ausichten der hervorragendsten Pädagogen vom Wesen der Erziehung überein. Schon Comenius, obgleich er das ganze Leben theologisch als Vorbereitung für das Jenseits ansieht, stellt doch das Ethische nicht allein an die Spitze seiner Pädagogik, sondern ordnet es der religiösen und der wissenschaftlichen Bildung bei. Salzmann definiert die Erziehung formal-subjektiv als »Entwickelung und Übung der jugendlichen Kräfte«, — wobei dann die »Glückseligkeit« das materiale Prinzip abgeben mufs. Pestalozzis »Allgemeine Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit« ist ebenfalls weit umfassender, als das dürre Prinzip des einseitigen Moralismus; Diesterweg erklärte die »Selbstthätigkeit im Dienste des Guten, Wahren und Schönen« für das Ziel der Erziehung, und selbst Herbart mufste seine »Charakterstärke der Sittlichkeit« durch die »gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse« ergänzen, die er ausdrücklich nur als genauere Bezeichnung für den geläufigeren Ausdruck »harmonische Ausbildung aller Kräfte« setzte. Überhaupt möge man ein Lehrbuch der Pädagogik hernehmen, welches man wolle: Wenn auch wirklich der Versuch gemacht wird, das Sittliche als den beherrschenden teleologischen Begriff der Pädagogik hinzustellen, so wird doch dann in der Regel, gewöhnlich durch eine Erschleichung, der Begriff der geistigen Bildung, meist auch noch der der leiblichen, jenem beigeordnet, das Prädikat des Allesbeherrschenden, das jenem beigelegt wurde, also stillschweigend wieder zurückgenommen. Wo man es aber von vornherein auf eine straffere Systematik anlegt, da wird nicht das Ethische, sondern irgend eine der oben genannten formalen Begriffsbestimmungen (dem Sinne nach) an die Spitze der Pädagogik gestellt. Und das ist ja auch gar nicht anders möglich, wenn wir die Errungenschaft der Pestalozzianischen Pädagogik,

dafs die Erziehung den ganzen Menschen und nichts als den Menschen zu bilden habe, nicht wieder preisgeben wollen.

Damit ist denn nun im Grunde auch schon gesagt, in welchen Begriff sich Pädagogik und Erziehung einzig und allein wie in einen Brennpunkt zusammenfassen lassen: der Mensch soll zum Menschen gebildet werden, das ist das so einfache und doch so lange gesuchte und so oft wieder vergessene oberste Prinzip aller echten Pädagogik. Freilich, es ist ein sehr allgemein gehaltenes Prinzip: Es kommt ganz darauf an, was man unter dem »Menschen« versteht, dessen Idealbild uns am Ziele der Erziehung winkt. Auch Utilitaristen und Moralisten werden für sich in Anspruch nehmen, dafs es ihnen um wahre Menschenbildung zu thun sei. Aber wir können ihnen doch da, auf Grund jenes Prinzips, sogleich antworten: Ihr betrachtet den Menschen nur von einer Seite, ihr überseht, dafs er ein vielseitiges Wesen ist. Mögt ihr immer den Menschen zur Berufstüchtigkeit und zur Moralität erziehen, gewifs sind dies wichtige Seiten seines Wesens, und auch wir legen grofses Gewicht darauf: Erschöpft ist sein Wesen mit diesen zwei Begriffen nicht (geschweige denn mit einem allein), und die Erziehung mufs viel umfassendere Anstalten treffen, wenn sie ihr hohes Ziel, Bildung des ganzen Menschen, nicht aus dem Auge verlieren will. Wir werden gleich darangehen, zu versuchen, diesem rein formalen Prinzip auch einen Inhalt einzuflöfsen. Doch sei nicht aufser acht gelassen, dafs schon mit dieser formalen Begriffsbestimmung ganz deutliche Fingerzeige für die Pädagogik gegeben sind: Wenn es sich um Bildung des ganzen Menschen handelt, so sind alle Sonderziele, die es auf Bildung des Menschen in einer bestimmten Stellung, in einer Sphäre zufällig gegebener Bedingungen (als Glied einer bestimmten Nationalität, Konfessionalität, eines bestimmten Standes, als Mann oder Weib, arm oder reich usw.) zunächst ausgeschlossen. Das heifst: Sie sind nicht überhaupt ausgeschlossen, sie sind nur dem Hauptziele gegenüber von untergeordneter Bedeutung. Dafs sich aus diesem Verhältnis des Allgemein-Menschlichen zu dem Besondern einer bestimmten Lage schon recht praktische Winke für die Erziehung ergeben, ist einleuchtend; wir können uns jedoch hier, wo es sich nur um die allgemeinsten Grundzüge der Pädagogik handelt, nicht weiter damit beschäftigen.

Wohl aber lenkt uns diese Parallele zwischen der Erziehung im allgemeinen und im besondern den Blick auf einen Punkt, an den sich die Untersuchung über das Materiale des allgemeinen Erziehungsbegriffs knüpfen kann. Wenn es sich um Bildung des besondern Menschen handelt, z. B. des Bürgers, so werden wir alle pädagogischen Mafsnahmen ableiten aus dem Verhältnis der besondern Lage dieses Menschen, hier also aus seinem Verhältnis zum Staate und zur bürgerlichen Gesellschaft; indem wir unsern Blick fest auf dieses Verhältnis richten, werden sich uns bestimmte Züge ergeben, aus denen sich nach und nach das Idealbild des Bürgers, das uns bei dieser Sondererziehung vor Augen zu stehen hat, zusammenschliefst. Ebenso verhält es sich in der Sphäre des Allgemein-Menschlichen: Wir müssen das Verhältnis aufsuchen, in welchem der Mensch rein als solcher steht; hier allein ist der Ort, wo wir erwarten dürfen, dafs sich das dämmernde, zerfliefsende Bild des allgemeinen Menschen gestalten, dafs es festere Formen, bestimmtere Umrisse, wärmere Farben annehmen wird.

Wo dieses allgemeine Verhältnis des Menschen zu suchen ist, ist nicht schwer zu bestimmen: Es giebt kein allgemeineres Verhältnis, als das des Menschen zur Welt überhaupt, des Subjekts zum Objekt, und umgekehrt. Der Mensch ist rein Mensch nur insoweit, als er in Wechselbeziehungen steht zum reinen Objektsein der Dinge. Dies beides: reines Subjektsein und reines Objektsein, bestimmt und fordert sich gegenseitig. Die Welt ist reines Objekt, insofern sie sich dem reinen Subjektsein des Menschen erschliefst. Es handelt sich nicht darum, was dieser Gegenstand für diesen Menschen an diesem bestimmten Orte, zu dieser bestimmten Zeit, unter diesen bestimmten Verhältnissen ist, sondern was er dem Menschen ist, rein insofern er Mensch ist, — was er für jeden Menschen sein würde. Was sich also zwischen Subjekt und Objekt begiebt, dem mufs das Prädikat der Allgemeingiltigkeit zukommen. Dieses Prinzip der Allgemeinheit beobachtet nun zunächst nur der Satz, dafs sich die Welt im Subjekte s p i e g e l e, oder besser, dafs sie darin g e i s t i g w i e d e r e r z e u g t werde. Das ist die eine Seite unseres Menschentums: Jeder Einzelne ist nur insofern wahrer Mensch, als sich diese geistige Wiedergeburt, diese innere Nachschöpfung der Welt in ihm vollzieht. Es soll ausdrücklich betont werden, dafs

es sich hier lediglich um eine innere Nachschöpfung handelt — der Blick auf die Kunst soll jetzt noch gänzlich ausgeschlossen bleiben —; jeder, der mit gesammelter Seele anschaut, der sich anteilnehmend hingiebt, der sich »Gedanken macht«, ist geschäftig, seinen innern Mikrokosmos auszubauen. Ausgeschlossen ist nur, dafs er dies alles um äufserer Zwecke und Vorteile willen thue, denn damit hörte er auf, rein Mensch zu sein, gäbe er sein rein menschliches Verhältnis dem Geschaffenen gegenüber auf. Und doch! Ein Zweck jener innern Anschau- und Aufnahmethätigkeit ist statthaft. Ja mehr: In ihm vollendet sich erst unser volles Menschentum. Zur erkennenden Seite mufs die thätige kommen: Der Mensch ist keineswegs blofser Spiegel, auch nicht blofs resonierende Saite, er ist vielmehr ganz besonders auch spontane Kraft, freie Thätigkeit, Wille. Er ist nicht wie die unvernünftige Kreatur, die zwar auch erkennt, aber eben in diesem Erkennen ganz gebunden, blofser Trabant der Weltbewegung ist; sondern er ist Geist, er will und mufs selbst zum belebenden und bewegenden Zentrum einer Welt, seiner Welt, werden. Auch darin beweist sich der Einzelne als wahrer Mensch, dafs er bestrebt ist, sein eigenes Wesen und Sein in den Dingen abzuspiegeln, d. i. zu wirken, und seinen Werken den freien Stempel seines Geistes einzudrücken. Der Trieb hierzu ist unausrottbar im Menschen begründet und allgemein verbreitet: die meisten können ihn freilich nur unvollkommen befriedigen, sie müssen wirken um des Brotes willen, und so können sie nur dem Werke, das der Bedarf des Marktes fordert, mehr oder weniger etwas von ihrem Wesen einflöfsen; und sicher ist es nur dieser Überschufs der geistigen Leistung, der nicht gefordert wird und den sie sich auch nicht bezahlen lassen würden, der sie selbst mit Befriedigung auf das Werk ihrer Hände blicken läfst. Und die auch das nicht können — das ist ja der Jammer und die tiefste Wurzel der sozialen Frage, dafs Hunderttausende zu blofsen Maschinen herabgewürdigt werden, denn Maschine und elender Sklave der Arbeit ist jeder, der beständig nur nach der gelieferten Schablone arbeiten und nicht einmal eine einzige, kleine, armselige individuelle Variation, in der er sich selbst wiederfinden könnte, an seinem Werke anbringen darf — die suchen wenigstens in einer Liebhaberei, im Spiele, im Gespräche, im Umgange mit der Familie, oder auch nur im süfsen Nichts-

thun, im Bauen von Luftschlössern u. dgl. m. ihre freie Menschlichkeit zu retten und, wenn sie es äufserlich nicht können oder mögen, doch wenigstens innerlich sich selbst darzustellen. Denn das ist ja der Kern und der verborgene Sinn aller freien menschlichen Thätigkeit: Selbstdarstellung! Es ist das wesentliche Geheimnis des Geistes und darum auch nur dem Menschen eigentümlich, von dem Objekt, an das er sich als Subjekt ganz hingegeben, mit dem er ganz verschmolzen ist, an das er sich verloren hat, sich zu befreien durch einen darstellenden Akt: Er will und kann nicht verharren in dem Zustande des blofsen Bestimmtseins, er will und mufs sich seiner bestimmenden Wesenheit bewufst werden, er will und mufs — hierin erweist er sich eben als aufs innigste verwandt mit dem göttlichen Geiste — schöpferisch thätig sein.

Wir müssen es bei diesen wenigen flüchtigen Strichen, womit wir das Eigentümliche der »allgemeinen Menschenbildung« zu zeichnen versucht haben, bewenden lassen. Unser Ideal der Erziehung ist also — um es noch einmal zusammenzufassen — ein Mensch, der sich mit offenen, lebendigen Sinnen gemütsinnig an die Dinge hingiebt, sie treu, rein und warm bewahrt, dann aber in freier Erhebung seines Geistes sein Bild hinauswirft in die Welt der Objekte und so im steten Wechselverkehr mit dieser, im freien, stetigen Rhythmus von Aufnahmen und Ausgaben, in diesem eigentlichsten Lebensprozefs das Mafs seines Daseins zu erreichen bestrebt ist: Selbstdarstellung. Es giebt faktisch kein Wort, das so treffend das bezeichnete, was der Mensch, sobald er sich als reiner Mensch ruhig prüfend betrachtet, als den innersten Trieb seines Wesens, gleichsam als den Schlüssel zum Rätsel seines Daseins in sich findet, und so wird es ja wohl auch den eigentlichen Sinn und das Grundprinzip der Pädagogik bezeichnen. Der thatsächliche Stand der Pädagogik der Neuzeit entspricht dem durchaus. Alle neuere Pädagogik bewegt sich zwischen den Angeln zweier grofser methodischer Grundsätze. Sie heifsen Anschauung und Selbstthätigkeit. Hierin sind sich die Pädagogen aller Richtungen einig; beide Forderungen können als völlig gesichert und deshalb als aufser aller Diskussion stehend betrachtet werden, wenn auch bei den Fragen ihrer praktischen Verwirklichung der Gegensatz der Meinungen wieder einsetzt. Am Gewichte der Forderung, dafs aller Unter-

richt anschaulich verfahren müsse, zweifelt heute niemand mehr. Was will aber diese Forderung anderes besagen, als dafs der Schüler nicht mit Worten abgespeist, sondern in direkte Berührung mit den Weltdingen gebracht werden solle, damit sich schliefslich die Welt in ihm als geistiger Mikrokosmos wiederhole! Und ebenso überzeugt ist man von dem Prinzip der Selbstthätigkeit im Unterrichte. Von einem blofsen Nachbeten dessen, was der Lehrer dem Schüler vorgesagt hat, wendet sich jedes pädagogische Denken als von dem Gipfel der Unnatur ab: Selbst verarbeiten soll der Schüler das Gebotene, selbst erarbeiten soll er sich, wozu immer seine Kräfte ausreichen; »Kraftbildung« ist das Stichwort nicht nur der Pestalozzisch-Diesterwegianischen Pädagogik. Was aber besagt diese Forderung anderes, als dafs der Schüler sein eigenes Selbst erfassen und mehr und mehr auch in seine geforderten Leistungen einfliefsen lassen lerne, wie es das Kind so herzerquickend in seine freiwilligen Leistungen beim Spielen einfliefsen läfst, dafs er in gewissem (beschränktem) Sinne schöpferisch thätig sei, dafs er seine Individualität entwickele, dafs er sich selbst darstellen lerne! Ja, »Charakterbildung«, was ist sie anderes als diese Selbstdarstellung, dieses Heranbilden der innern Gestalt, der Persönlichkeit, die als ein beständig Sichgleichbleibendes in allen Veränderungen beharrt; »Leibesbildung«, kann man sie anders besser deuten, als indem man ihren Zweck als Darstellung der Persönlichkeit im Leibe des Subjekts fafst? Was will der »Handfertigkeitsunterricht« sonst, wenn nicht dem Schüler Gelegenheit geben, mit seiner Hand zu schaffen, was er im inneren Herzen spüret! Und wenn wir Religions- und Gesinnungsunterricht an die Spitze alles Unterrichts stellen, so geschieht es eben hauptsächlich wiederum deshalb, weil diese Fächer hinsichtlich der Charakterbildung, der reinen Selbstdarstellung des Menschen am höchsten zu bewerten sind. Kurz, wohin wir nur den Blick wenden, überall treten uns jene Momente der allgemeinen Menschenbildung, Aufnahme des Weltbildes und innere Umsetzung desselben in geistiges Sein, und wiederum Ausstrahlung des Geistwesens in freier, schöpferischer Thätigkeit, als die beiden Pole aller Didaktik entgegen. Wir dürfen also wohl vertrauen, dafs wir im Bisherigen das Wesen der Pädagogik richtig erfafst haben, und können nun dieses Gebiet verlassen, um endlich die gesuchten verbindenden

Fäden zwischen der Pädagogik und der Kunst zu ziehen. Wir können uns dabei verhältnismäfsig kurz fassen, da es sich eigentlich nur noch darum handelt, die Ergebnisse unserer Einzelerörterungen über beide Gebiete zusammenzustellen, gleichsam in einen Blick zusammenzufassen, was wir bisher nach- und nebeneinander betrachtet haben.

III.

Schon wenn wir nur den formalen Zweckbegriff der Pädagogik, Bildung des ganzen, reinen Menschen, im Auge behalten, ergiebt sich eine unverkennbare Verwandtschaft mit der Kunst. Denn auch diese hat es lediglich mit dem reinen Menschen, nie mit dem Angehörigen eines besondern Standes, Berufes usw. zu thun. Das soll nicht heifsen, dafs sie die besondern Beziehungen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Zunft, Kaste, Genossenschaft usw. ergeben, darzustellen verschmähe; im Gegenteil ist es ja gerade das Streben der neueren, in Shakespeare wurzelnden charakteristischen Stilrichtung der Kunst, dem Menschen bis in die verstecktesten Besonderheiten seiner äufsern Lage zu folgen und nicht wie die klassische Kunst blofs Typen, sondern Individuen zu schaffen. Aber so sehr sie auch charakterisiere, detailliere, spezifiziere und individualisiere: Sie wird über der Besonderheit des Kostüms nie die allgemein menschlichen Proportionen, die darunter verhüllt sind, aus dem Auge verlieren mögen. Ob uns Shakespeare Könige oder Bettler, Staatsmänner oder Privatleute, Krieger oder Handwerker, Männer oder Frauen vor das innere Auge stellt: Was sie uns naherückt und wodurch diese Porträts überhaupt erst in die Sphäre der Kunst hinaufrücken, das ist eben der Umstand, dafs wir in ihnen allen den Menschen wiederfinden in seiner Gröfse und in seiner Kleinheit, sodafs wir unwillkürlich ausrufen müssen: Ja, so ist der Mensch, so wird und mufs er handeln, wenn man ihn in diese Lage bringt, in dieses Kostüm steckt. Der Grund hiervon wurzelt tief im Wesen der Kunst, wie wir es oben festzustellen versucht haben: Die Kunst geht allezeit auf die innere Wahrheit der Dinge; sie nimmt auch den Menschen nicht, wie er empirisch gegeben ist, sondern sie sucht ihn tiefer zu erfassen, so etwa, wie ihn der göttliche Geist bei sich entworfen hat, bevor er ihn schuf, in seiner Idee, in seiner typischen Allgemeinheit, aber sogleich differenziert, wie er unter einem bestimmten

Himmelsstrich, zu einer gegebenen Zeit, unter besondern Umständen in die Erscheinung tritt. Wir werden daher auch nirgends das Ideal des Menschen, das wir für die Pädagogik brauchen, deutlicher ausgeprägt und plastischer dargestellt finden, als in den Werken der Kunst: Tellheim, Nathan, Posa, Max, Faust, Gretchen, Iphigenia sind hohe Typen schönster Humanität, die uns die dramatische Poesie bietet; sie werden ergänzt durch die schönen Bildhauerwerke, einen Apollo von Belvedere, einen Hermes des Praxiteles u. a. So ist schon in dieser Hinsicht die Kunst für die Pädagogik von unschätzbarem Werte. Der stete Hinblick auf die Typen edelster Menschlichkeit, die sie liefert, bewahrt den Pädagogen am sichersten vor jener kleinen, engen, banausischen Auffassung der Erziehung, die nicht frühe genug den Broterwerb des Zöglings ins Auge fassen zu können glaubt, und die statt freier, an den grofsen Mustern der Kunst orientierter, harmonischer Entwickelung der jugendlichen Kräfte beständig in die einseitige und einengende Bahn der besondern beruflichen Dressur zu drängen für gut findet. Die allgemeine Pädagogik hat daher an der Kunst ein Analogon des Schiboleths, das die Gymnasialpädagogik an den humanistischen Studien zu haben mit Recht behauptet, einen Hort des Idealismus, der dem prosaischen Einflufs des täglichen praktischen Lebens ein heilsames Gegengewicht zu liefern imstande ist. Ja, es kann keinem Zweifel unterliegen, dafs, je mehr der moderne Geist sich in Kunst und Litteratur in seiner spezifischen Humanität zu fassen gelernt hat und noch lernen wird, die Bedeutung der klassischen Studien als allgemeinen Bildungsmittels zurückgehen mufs, — obgleich freilich andererseits nicht verkannt werden darf, dafs sich die neuere Kunst erst an der griechisch-römischen Kunst und Litteratur grofsgesäugt hat, und dafs die Schätze der letzteren kaum jemals ausgeschöpft werden dürften.

Weit inniger aber noch tritt das Verwandtschaftsverhältnis zwischen Kunst und Pädagogik zu Tage, wenn wir die allgemein menschliche Bildung, die die letztere erstrebt, ihrem Inhalte nach ins Auge fassen. Sie besteht, wie wir gesehen haben, einerseits in der vollsten, freiesten Hingabe an die Welt der Objekte, in der liebevollsten Vermählung und Verschwisterung des Subjekts mit den Dingen, in dem völligen Aufgeben der Subjektivität, damit sich die Welt im Innern geistig wiederer-

zeugen könne; dann aber in einem Sichwiedererfassen des Geistes in einem darstellenden Akte, in dem Aufschwung desselben zur höchsten Freiheit, in der Gestaltung der Welt nach den geistigen Normen, in der immer klareren und reineren Darstellung seiner selbst. Es kann niemand verborgen sein, daſs mit dieser Beschreibung des allgemein-menschlichen Wesens zugleich der poetische Prozeſs skizziert ist, wie er sich im Künstler abspielt. Nirgends finden wir eine grössere Selbstentäuſserung, eine rastlosere Objektivität, ein rückhaltloseres Sichhingeben an die Welt der Erscheinungen, als beim schaffenden Künstler, nirgends auch ein freieres Sicherheben des schaffenden Geistes über den Stoff, eine innigere Durchdringung des Sinnlichen mit Geistigem, ein sieghafteres Überwinden aller Erdenschwere, ein beschwingteres Leben und Weben im Idealen. Es ist thatsächlich so, wie Schiller gesagt hat: Der Dichter ist der vollkommenste Mensch! Freilich, er ist es nur, insofern er Dichter ist. Das ästhetische Schaffen ist ja nur ein Teil der vollen Menschlichkeit; aber innerhalb dieses Teiles spiegelt sich das Ganze ab. In dem dichterischen Schaffen bietet sich uns ein Bild, ein Prototyp, ein Analogon des eigentlich persönlichen Wesens des Menschen überhaupt. Zu niemand spricht die Welt der Erscheinungen in vollerem Chore als zum Künstler; das Ohr des Dichters ist so geschärft, daſs ihm kein Ton des groſsen Weltkonzertes, der Harmonie der Sphären entgeht, sein Auge findet da noch Labung, wo das des Durchschnittsmenschen höchst gleichgiltig darüber hin schweift, sein Gemüt weiſs die Freuden und Schmerzen der Kreatur in sich nachzubilden, ja er leiht selbst der unbeseelten Natur ein Herz und eine Sprache, er versetzt sich mit seinem Ich in die Mittelpunkte der Dinge und findet so den Schlüssel zum Wesen alles Geschaffenen, zum Geheimnis alles Seins, den er uns freilich wiederum nur andeutend und in symbolischen Zeichen, in Bildern überliefern kann. Die Eigenschaften, die der Dichter so auf seinem Gebiete bewährt, aufgeschlossenen Sinn, innige Anteilnahme, Selbstentäuſserung, es sind sicher Eigenschaften von allgemein-menschlichem Werte, und wir sollen sie alle auf unserm Gebiete, in Beruf und Leben, bewähren. Und auch die andere Seite des künstlerischen Schaffens ist ein Prototyp allgemein-menschlicher Eigenschaften: die Selbstbefreiung, die der Künstler vollzieht, wenn er seinem Gegen-

stande als Herr und Meister, als gesetz- und formgebend, gegenübertritt. Wir begegnen dieser Selbstbefreiung auf jedem Gebiete des künstlerischen Schaffens: In der Lyrik macht sich der Dichter seinen Schmerz und seine Lust objektiv, in der Epik (im Roman) schwebt er wie das Schicksal über den Ereignissen und zieht er die Fäden wie es ihm beliebt, d. i. nach den Gesetzen der in ihm ruhenden subjektiven Notwendigkeit, im Drama läfst er seine Sonne aufgehen über die Bösen und über die Guten und gönnt selbst dem Niedrigen den kurzen Schein behaglicher Daseinsfreude. Besonders deutlich springt die künstlerische Selbstbefreiung, die Loslösung des Künstlers vom Stoffe, hervor in der bildenden Kunst, weil hier der Stoff am kompaktesten ist und der Mensch am leichtesten seinem Reize unterliegt. Nie darf sich die Sinnlichkeit des Künstlers in die Reize seines Vorwurfs verstricken, mit völliger Leidenschaftslosigkeit, mit reinem kühlen Auge mufs er ihm gegenübertreten, um schliesslich aus aller Hingebung und Selbstentäufserung, aus allen Lockungen und Bezauberungen der Phantasie doch den Siegerpreis des sich treu gebliebenen Geistes, der freien Persönlichkeit davonzutragen. So vollzieht sich auch auf dieser Stufe des künstlerischen Schaffens innerhalb des ästhetischen Gebietes in vorbildlicher symbolischer Vollendung ein Prozefs, der sich auf allen Gebieten des Lebens wiederholt oder wiederholen soll: Bei aller Hingebung an die Welt der Objekte soll doch der Mensch immer und überall dessen eingedenk sein, dafs er ein Herr ist aller Dinge, dafs ihm die Herrscherstellung ziemt auch dem Reizvoll-Lockenden, auch dem Furchtbar-Drohenden gegenüber, dafs er aus allem Streit der Sinnlichkeit seine Seele rein zurückbringen soll. Es ist das Bewufstsein, ein Gröfseres, Wertvolleres in uns zu haben, wie es sich z. B. auch so überwältigend in dem Grundgedanken des Christentums (»Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele«) ausspricht, etwas, das sich nicht mit der Welt der Objekte verquicken darf, sondern sich rein erhalten mufs, was in der Stellung des Künstlers zu seinem Werke typisch vorgebildet ist und worin eben auf dieser Seite die Verwandtschaft der Kunst mit der Ethik und Pädagogik, wie nicht minder mit der Religion, beruht. Es soll nicht gesagt sein, dafs der Künstler schlechthin der vorbildliche Mensch sei, er ist es

vielmehr aufser seinem Gebiete oft sehr wenig: aber innerhalb desselben gewährt er uns doch ein grofses und reines Beispiel wahren Menschentums und öffnet uns dadurch die Augen für die immer vollkommenere Erfassung unserer eigenen Lebensaufgabe, die, als Ganzes, als Selbstdarstellung der Persönlichkeit genommen, unverkennbar ästhetisches Gepräge trägt.

Es mufs noch einem Einwand zuvorgekommen werden. Wir haben im Vorigen weit weniger von der Kunst als vom Künstler gesprochen. Ist das nicht die heimliche Einführung einer fremdartigen, unlegitimierten Gröfse? Keineswegs! denn die Kunst, die ein Verhältnis ausdrückt (das des Subjekts zum Objekt), kann man nicht inmitten dieses Verhältnisses, sondern nur in den Gliedern, die das Verhältnis bilden, erfassen. Die Kunst ist wirklich, nur insofern sie erzeugt wird. Man wird also bei ästhetischen Erörterungen notwendig immer wieder entweder auf das erzeugende Subjekt (den schaffenden Künstler) oder aber auf das erzeugte Objekt (das Kunstschöne) geführt. Wir haben den ersteren Weg, als den unmittelbareren, gewählt. Der andere scheint zwar sachlicher zu sein, ist es aber nicht. Denn wir werden, indem wir die Kunst in ihren Erzeugnissen zu fassen versuchen, dadurch unvermeidlich immer auf den Eindruck geleitet, den diese Erzeugnisse im Beschauer hervorbringen. So läuft also dieser scheinbar objektivere Weg, auch schliefslich wieder auf eine subjektive, psychologische Untersuchung, auf die Analyse des Kunsterlebnisses hinaus, die wir im ersten Teile in den allgemeinsten Umrissen zu geben versucht haben. Beide Wege aber führen notwendig zu demselben Ziel, da es doch am Ende ein und dieselbe Erscheinung, die Kunst, ist, die sich einmal im Prozesse des künstlerischen Schaffens, das anderemal im Akte des künstlerischen Geniefsens verwirklicht. Und das ist nun das Wichtige, das sich von diesem Gesichtspunkt aus für unsern Zweck ergiebt: Wenn wir im Künstler — soweit er als solcher thätig ist — den wahren Menschen gefunden haben, so finden wir in uns selbst im künstlerischen Geniefsen unser reines Menschentum, allerdings auf die spezifisch ästhetische Sphäre beschränkt, aber doch in vorbildlicher, spezifischer Vollendung: Das Ideal der Persönlichkeit wird im ästhetischen Genusse zur Erfahrung. Was wir als Menschen sein könnten und sollten, wenn wir das Vollmafs des

Gattungstypus erreichten, wir erfahren es unmittelbar, rein und kräftig im Anschauen des Schönen. So frei und leicht, so erquickt und zufrieden, so selig und gut, so stark und mild, wie wir uns im ästhetischen Genusse fühlen (auch ohne dafs wir darauf reflektieren), so sollten wir immer sein: Auch in den Gefilden der Seligen kann uns keine andere Art Freude beschieden sein, als die uns hier schon im Kunstgenusse wie durch einen Spiegel in einem dunklen Wort zuteil wird, nur dafs sie dann auch unser Handeln durchdringen mufs. Was aber die Erfahrung eines Idealzustandes, noch dazu, wenn sie uns, wie der Kunstgenufs, eigentlich jederzeit zur Hand ist, für das ganze aufserästhetische Gebiet, für die gesamte Gestaltung der Persönlichkeit, die ethische Lebensführung mit eingeschlossen, wert ist, das ist unmittelbar einleuchtend und bedarf keines weiteren Beweises. Wir verweisen jeden an seine eigene Erfahrung: Wer jemals ein Kunstwerk in rechter Weise, nicht stofflich, genossen, sich intensiv betrachtend in ein Originalgemälde versenkt, den Klängen eines Meisters der Töne mit Andacht gelauscht, den lebendigen Gestalten auf der Bühne seine Teilnahme geschenkt oder auch nur im stillen Kämmerlein den vollen Zauber einer echten Dichtung auf sich hat wirken lassen, dem ist dieser Genufs zweifellos wie ein Bad gewesen, aus dem er erquickt und gestärkt hervorgegangen ist wie ein von langer Krankheit Genesener: Er hat, vielleicht hier zum erstenmal, sein ganzes schönes, freies Ich, den reinen Typus seiner Menschlichkeit aufgefunden, der sich uns im Kampf des Lebens so leicht verwischt, — wie das schöne Gepräge einer Münze, wenn sie, den praktisch-prosaischen Zwecken des Lebens dienend, von Hand zu Hand wandert, bis zur Unkenntlichkeit abgegriffen wird und dann nur im Prägestock durch eine Art Wiederholung ihrer ersten Entstehung, in ursprünglicher Frische wiederhergestellt werden kann. Das Gleichnis bis zur völligen Allegorie auszuspinnen, wäre sehr lehrreich.

Wir stehen am Ende unserer Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Kunst und Pädagogik. Als wichtige Ergebnisse derselben halten wir fest: Zwischen beiden ist ein inniger Zusammenhang nicht erst zu suchen; er ist vielmehr prinzipiell schon vorhanden, und es ist einfach ein Mangel der Selbsterkenntnis der Pädagogik, wenn sie dies nicht bemerkt und deshalb auch praktisch wenig Beziehungen zur Kunst auf-

zuweisen hat. Die Pädagogik, die sich im Grunde ihres Wesens erkennt, findet sich unvermeidlich (wie auf die Ethik, die Religion, die Philosophie) auf die Kunst hingewiesen, mit ihr und allen diesen aus einer Wurzel entsprossen. Nichts anderes aber ist diese Wurzel, als das notwendige Streben, die Idee des Menschen als bewufsten Geistes, als freier Persönlichkeit zu verwirklichen. Die Kunst entledigt sich dieser Aufgabe im Kunstwerk, in dem sich die Idee der Menschheit blofs anschauend, nicht handelnd, blofs unter der Hülle der sinnlichen Erscheinung, nicht abstrakt-begriffsmäfsig darstellt; die Pädagogik setzt den Hebel an dem noch bildsamen heranwachsenden Geschlecht an und versucht die Idee der Menschheit in das lebendige, konkrete Material des einzelnen Menschen, des Individuums hineinzubilden. Eine Menge von Beziehungen ergeben sich aus diesem Grundverhältnis, — Beziehungen, die im einzelnen teils schon berührt worden sind, teils besonderen Betrachtungen vorbehalten bleiben müssen. Nur auf eins sei noch hingewiesen: der prinzipielle Zusammenhang zwischen Kunst und Pädagogik macht sich im Praktischen ganz unleugbar bemerklich. Und zwar auf beiden Gebieten. So sehr die Kunst auch ein direktes Bestimmenwollen des Willens ablehnen mufs, so sehr fühlt sich doch der Geniefsende im Kunsterlebnis wie von einer ernsten, führenden und erziehenden Macht ergriffen, — was keineswegs blofs vom Tragischen, sondern auch vom einfach Schönen, ja vom Komischen gilt. Selbst das leichte Ausweichen der Kunst auf das pädagogisch-ethische Gebiet — im Tendenzroman, im Lehrgedicht, in der betrachtenden lyrischen wie in der didaktischen Poesie überhaupt — beweist doch schliefslich nur, dafs die Kunst pädagogischen Beruf in sich verspürt. Sie soll nicht lehren wollen, sie soll nicht selbst zur Pädagogik, zur Rethorik, zur Moralphilosophie und Predigt werden; aber je weniger sie dies zu sein scheint, je mehr sie sie selbst zu sein und lediglich zu vergnügen sich bemüht, um so mehr wird sie auch in der ethisch-lehrhaften und pädagogischen Richtung Erfolge zu verzeichnen haben. Und umgekehrt kann man sehr wohl sagen, dafs die Pädagogik auch künstlerischen Beruf in sich verspüre: Die erzieherische Arbeit an der Seele des Kindes ist ja oft genug schon mit der Arbeit des Bildhauers verglichen worden, die Bestrebungen zur Hebung der körperlichen Bildung der Jugend finden Impulse in den von künstlerischen wie von

nationalen Gesichtspunkten geleiteten öffentlichen Spielen der Griechen, der Unterricht erfordert eine persönliche Hingabe des Erziehers an den Zögling wie an den Lehrstoff, eine geistige Durchdringung und Bearbeitung des letzteren, die ihre Verwandtschaft mit der künstlerischen Gestaltung nicht selten sogar bis zur Verwendung derselben Veranschaulichungs- und Stimmungsmittel beweist und in dem nahezu künstlerischen Akte des »darstellenden Unterrichts« gipfelt. Ja wenn man will, so ist schon der teleologische Grundbegriff, wie er seit Pestalozzi für die Pädagogik mafsgebend ist, harmonische Ausbildung aller menschlichen Kräfte und Anlagen, ein ästhetisch konzipierter, — wie es denn wohl keinem Zweifel unterliegt, dafs unsere grofsen Pädagogen den Gedanken einer »harmonischen« Erziehung nur unter dem mitbestimmenden Eindrucke hervorragender Kunst- und Litteraturschöpfungen haben denken und ausbauen können.

Historischer Materialismus und pädagogische Wissenschaft.

Von **Heinrich Schulz** in Magdeburg.

Zwar sind seitens des geschäftsführenden Ausschusses des deutschen Lehrervereins mit gewohnter erfreulicher Promptheit bereits die beiden Verbandsthemen für die nächsten zwei Jahre publiziert worden. Aber das darf nach unserer Meinung kein Grund sein, sich nur ausschliefslich mit ihnen zu befassen und die früheren Verbandsaufgaben durch das Votum der Kölner Versammlung als erledigt zu betrachten. Betreffs des Arbeitsunterrichts braucht man sich freilich in dieser Beziehung keiner Besorgnis hinzugeben. Das schroffe, kategorische Diktum, durch das in Köln diese Angelegenheit beiseite geschoben wurde und das gerade mit wünschenswerter Deutlichkeit die schwache Position seiner Befürworter enthüllte, fordert geradezu zur Bekämpfung heraus. Und daran werden es die Freunde des Arbeitsunterrichts sicherlich nicht fehlen lassen.

Aber auch über das andere Kölner Verbandsthema, das anscheinend durch das einstimmige Votum der deutschen Lehrerversammlung völlig befriedigend erledigt worden ist, darf keineswegs zur Tagesordnung übergegangen werden. Wer freilich

die Frage nach dem Zusammenhange zwischen Volksbildung und wirtschaftlicher Entwicklung mehr aus agitatorisch-opportunistischen Gründen, gewissermafsen als Protest gegen die beim Eingange in das zwanzigste Jahrhundert nicht nur nicht verstummten, sondern lauter denn je sich erhebenden Rufe auf Rückwärtsrevidierung des Volksschul- und damit des Volksbildungszieles beantwortet haben wollte, der kann sich durch das Referat und durch die angenommene Resolution vollauf befriedigt fühlen. Wenn man dagegen von der Aktualität der Frage absieht und ihr vom historischen Standpunkte aus näher tritt, so ist sie nicht nur nicht beantwortet, sondern erst ganz leise an der Oberfläche berührt, und eine Fülle von Problemen für die pädagogische Forschung und Kritik ergiebt sich aus ihr.

Eine der nächsten und notwendigsten Aufgaben dieser Art scheint uns in der Klarstellung der Bedeutung des historischen Materialismus für die pädagogische Wissenschaft zu bestehen. Das wird freilich mancher nicht zugeben wollen, da die mafsgebende Gelehrtenaristokratie dieser Geschichtsdoktrin mit Rücksicht auf ihre etwas odiöse Herkunft aus unverfälscht proletarischer Gedankenwelt offiziell noch kein Heimatsrecht in der Wissenschaft eingeräumt hat. Aber die materialistische Geschichtsauffassung ist doch so wenig willkürliche Phantasmagorie ihrer Begründer und so sehr ein Ergebnis mächtigerer Zeitverhältnisse gewesen, dafs sie sich um die Vorenthaltung ihrer offiziellen Anerkennung nicht kümmert, sondern aus eigener Machtvollkommenheit in immer wachsendem Umfange die Wissenschaft durchsäuert.

Zwar ist hier nicht der Ort in eine umfangreiche und lückenlose Analyse des Begriffes der materialistischen Geschichtsphilosophie einzutreten, aber immerhin soll doch ein Versuch gemacht werden, ihn wenigstens in seinen Grundzügen zu skizzieren und damit zunächst jenen blöden Popanz zu bannen, den sich seine Gegner in Unkenntnis und Mangel an vorurteilsloser Prüfung aus ihm konstruiert haben, und der nach ihrer Meinung keine andere Aufgabe als die jakobinische Guillotinierung jedweden selbständigen Gedankens nnd jeden »grofsen Namens« zu erfüllen hat.[1])

---

[1]) Siehe: Neue Bahnen XII. Heft 4/5. Die Schriftl.

Es ist kein Zufall, dafs die wissenschaftliche Ausprägung jener geschichtlichen Doktrin in das 19. Jahrhundert und hier in eine Zeit fällt, die auf allen Gebieten der Wissenschaft die spekulative Idee mit ihrer souveränen Geringschätzung angeblich nebensächlicher Kleinigkeiten entthronte und an ihre Stelle die empirische Forschung setzte, die mit unzähligen, zwar oft mühselig erworbenen und häufig belanglos erscheinenden, aber um so exakteren und auch unentbehrlicheren Thatsachen arbeitet. Es ist ebenso wenig ein Zufall, dafs der geschichtliche Materialismus aus den ersten selbstbewufsten Regungen einer proletarischen Bewegung herauswuchs. Alle diese Erscheinungen haben die gleiche Wurzel: den durch die moderne Wirtschaftsweise erzeugten Gedanken einer Assozierung im weitesten Sinne des Worts. Der grofskapitalistische Produktionsbetrieb hat die Thatsache einer bisher nicht geahnten weitreichenden sozialen Gesetzmäfsigkeit offensichtlich gemacht, der gegenüber der isolierte Einzelne zwar ein winziges Nichts bedeutet, in die einmal hineingezogen aber selbst der unbedeutendste Einzelne zu einem notwendigen, unerläfslichen Faktor wird, so notwendig, wie ein einzelnes kleines Schräubchen in dem Riesenmechanismus einer komplizierten Maschine.[1]) Und dieser Geist ist in die Wissenschaft eingedrungen, wo er die vorsorglichste Beachtung, Sammlung und Sichtung tausend und abertausend scheinbar völlig überflüssiger Einzelheiten predigte, und wo er die Flüssigmachung eines bislang als *quantité négligeable* behandelten oder überhaupt nicht gekannten und beachteten ungeheuren Thatsachenmaterials einleitete, von der Zellentheorie der Naturwissenschaften an über die Jahr für Jahr mit unermüdlicher Genauigkeit registrierten Feststellungen der Astronomie und Meteorologie, über die sorgsame Durchstöberung verstaubter Archive, über die gewaltigen Zahlenberge der durch und durch sozialen und revolutionären

[1]) In dem amtlichen Bericht der englischen Parlamentskommission vom Jahre 1860, betreffend Kinderarbeit in den Tapetenfabriken, wird die folgende Aussage eines Vaters wiedergegeben: »Diesen meinen Jungen pflegte ich, als er 7 Jahre alt war, auf meinem Rücken hin und her über den Schnee zu tragen, und er pflegte 16 Stunden zu arbeiten. . . . Ich habe oft niedergekniet, um ihn zu füttern, während er an der Maschine stand, denn er durfte sie nicht verlassen oder stillsetzen.« (Marx, Das Kapital, 2 Aufl. S. 241).

Statistik hinweg bis zu einem so bescheidenen jugendlichen Sprössling dieser Bewegung wie der pädagogischen Pathologie und Psychologie mit ihren exakten Ermüdungsmessungen.

Wenn aber der Geist, der über dem modernen Produktionsbetrieb schwebt, schon die abstrakteren Wissenschaften in ihrer Methode so wirksam beeinflufste durch den Hinweis auf die Bedeutung des unscheinbaren Einzelnen für die Gesetzmäfsigkeit des Ganzen, so mufste er um so mehr in diesem Sinne auf sein ureigenes Gebiet zurückwirken, auf die gesellschaftliche Arbeit, wo er das Gesetz zur Anerkennung brachte, dafs innerhalb des Produktionsmechanismus die eine Teilarbeit und somit auch die damit beschäftigte Person genau so notwendig und wertvoll ist wie jede andere. Dafs demgegenüber innerhalb der heutigen gesellschaftlichen Ordnung nur einer relativ kleinen Minderheit fast sämtliche wirtschaftlichen Vorteile auf Kosten der übrigen Gesamtheit zufliefsen, kommt für die Richtigkeit des Gesetzes an und für sich nicht in Betracht und vermag nur die Erkenntnis zu beschleunigen, dafs gleiche Beteiligung und gleiche Notwendigkeit innerhalb des Produktionsprozesses auch gleichen Anteil am Konsumtionsprozefs bedingt. Die praktische Folge war die Sammlung und Organisierung der bisher zersplitterten Hauptteilhaber an der gesellschaftlichen Produktion, der Arbeiter; und theoretisch löste sich davon los die Einsicht in den gesetzlichen Zusammenhang der materiellen Funktionen der Gesellschaft, nämlich der Arbeit, mit den übrigen, also auch den geistigen, gesellschaftlichen Funktionen; und zwar ging man nun gleich noch einen Schritt weiter, indem man proklamirte, dafs die Arbeit das Fundament der gesellschaftlichen Zustände überhaupt darstellt, in dem Sinne, »dafs also die jedesmalige ökonomische Struktur der Gesellschaft die reale Grundlage bildet, aus der der gesamte Überbau der rechtlichen und politischen Einrichtungen, sowie der religiösen, philosophischen und sonstigen Vorstellungsweise eines jeden geschichtlichen Zeitabschnittes in letzter Instanz zu erklären sind.«[1]) Und damit war die materialistische Geschichtsauffassung begründet, denn es leuchtet ohne weiteres ein, dafs der uns heute erst zum Bewufstsein gelangende Ge-

[1]) Marx, Zur Kritik der politischen Ökonomie, Berlin, 1859, Vorwort, S. V.

setzeszusammenhang aller materiellen und geistigen Faktoren der Gesellschaft nichtsdestoweniger auch schon in dem bisherigen Verlauf der Menschheitsgeschichte vorgewaltet hat, und dafs seine nachträgliche Aufdeckung deshalb zu neuen und wichtigen Ergebnissen der historischen Forschung führen mufs.

Dafs diese geschichtliche Theorie vorläufig noch von dem gröfseren Teil der offiziellen Wissenschaft über die Achsel angesehen wird, erklärt sich aus dem nämlichen Umstand, der ihre Formulierung erst in unserer Zeit möglich sein liefs. Die alte Verachtung oder doch Geringschätzung der wirtschaftlichen Vorgänge, der körperlichen Arbeit, seitens der Vertreter der Wissenschaft mufs sich naturgemäfs gegen eine Lehre stemmen, die gerade diese Arbeit zur allgemeinen Grundlage, also auch der der Wissenschaft erklärt. Das Altertum war wirtschaftlich auf die Sklavenarbeit gegründet; die eigentliche Gesellschaft, selbst die hungerleidenden Proleten derselben, hielten es für eine Schmach, Handarbeit zu verrichten, ein Handwerk auszuüben. Es erhellt daraus ohne Weiteres, dafs in einem solchen gesellschaftlichen Zustand von einer Würdigung der Arbeit und ihrer Bedeutung für die Struktur und Kultur der Gesellschaft, womit man ja nur den verachteten Sklaven die Auszeichnung einer sozialen Potenz erwiesen hätte, nicht die Rede sein kann. Nicht viel anders stand es um die mittelalterliche Hörigenwirtschaft. Eine Änderung führte erst die in den Städten aufkeimende bürgerliche Produktion herbei: Der Bürger arbeitet als Handwerker selbst, er kann also in der Arbeit nichts Entwürdigendes sehen. Aber andererseits ist sie ihm auch nichts Höheres; sie hat für ihn rein individuelle Bedeutung als Erhalterin seines persönlichen Lebens, dagegen keinerlei sozialen Wert. Vielmehr führt der bürgerliche Arbeitsindividualimus zu einer Überschätzung der Persönlichkeit an sich, von der man alles Heil erwartet und der man deshalb auch ausschliefslich die geistigen Fortschritte zuschreibt. Die abstrakte »Idee« beherrscht das Feld, die als solche keine Beziehung zu dem wirtschaftlichen Leben kennt und sich in weltfremde Gelehrtenkonventikel zurückzieht, wobei sie nur zu häufig wirklich allen Boden unter den Füfsen verliert und sich in einseitige, müfsige Spekulationen versteigt. Eine wirtschaftliche Umwälzung geht von Zeit zu Zeit vor sich und holt sich zur Mithilfe die Wissenschaften aus

ihren nebligen Höhen herunter und setzt sie auf den Boden der Wirklichkeit. Sie arbeiten hier auch dem Zwange gehorchend redlich mit, aber nur, um sich so bald wie möglich wieder von der plebejischen Nachbarschaft abzuscheiden: sie dürfen sich nicht durch »niedere Utilitätsrücksichten« herabwürdigen, und wenn es doch geschah, so mufs es rasch wieder vergessen werden.[1]) Erst das 19. Jahrhundert führte den Umschwung herbei: Die Arbeit wird aus der Niedrigkeit, in die man sie bisher verbannt hatte, hervorgeholt, ans Licht emporgezogen, und man erkennt mit freudiger Überraschung, welchen köstlichen Schatz man bisher in ihr mifsachtet hat.

Sobald man sich aber einmal von dem bisherigen Vorurteil gegen die Arbeit befreit hat, nimmt man auch keinen Anstand mehr, gerade in ihr nicht nur die Trägerin der bisherigen Kultur zu erblicken, sondern sie geradezu zum Mafsstab aller geschichtlichen Phänomene zu machen. Sie besitzt in hohem Mafse die Eigenschaften der Objektivität und Gerechtigkeit, die an dem bisherigen Mafsstab in der Wertung der geschichtlichen Vorgänge vermifst werden, und die man ihm auch vergeblich zu verleihen suchen würde. Die ideologische Geschichtsbetrachtung mufs wechseln mit der Idee ihres Darstellers. Sie wird also je nachdem bald eine katholische, bald eine protestantische, bald eine rückschrittliche, bald eine fortschrittliche, bald eine kriegerische

[1]) Sehr zutreffend und in deutlich erkennbarer, wenn auch noch unbewufster, Anlehnung an den historischen Materialismus sagt L. W. Seyffarth (Die Dorfschulen. Ein Beitrag zur Gesch. d. Päd., Berlin, 1867, S. 27) bei der Darstellung der Pädagogik Rochows: »Das Nützlichkeitsprinzip war der notwendige Durchgangspunkt zu einem idealen Zwecke. Wie ein geistiger Aufschwung des Volkes nur auf dem Grunde des materiellen Wohlstandes möglich ist, wie also der materielle Wohlstand gewissermafsen der Durchgangspunkt und die Grundlage ist für ein ideales Leben, so ist auch das Utilitätsprinzip Durchgangspunkt und Grundlage für ein höheres geistiges Ziel, für ein ideales Leben auch in der Schule.« Und seine diesbezügliche Schlufsfolgerung für die Schule sei hier gleich mit angeführt: »Die Schule entwächst dem Leben, sie soll und kann allein nicht das Leben umgestalten. Erst mufs das Volksleben überhaupt gehoben und veredelt werden, und das mufs auf ganz anderen Gebieten als dem der Schule, und mit ganz anderen Mitteln als denen des Schulunterrichts und der Schulerziehung erreicht werden.«

bald eine friedliche, bald eine idealistisch überspannende, bald eine realistisch nüchterne sein, und vielleicht gelingt es nicht einmal, aus allen gemeinsam einen der Wahrheit nahekommenden Extrakt zu ziehen. Anders liegt die geschichtliche Forschung, wenn sie von dem schwankenden Boden wechselnder und unklarer Ideologie auf den der klaren, unverfälschbaren Thatsachen gehoben wird, wie dies die materialistische Geschichtsphilosophie anstrebt. Die wirtschaftlichen Vorgänge einer Zeit und eines Landes sind keine blassen Schemen, die wohl dem Auge des einen zu sichtbaren Gestalten werden, während der zweite nichts als gestaltenlosen Nebel darin zu sehen vermag, sondern sie sind harte, konkrete, meistens sehr scharf umrissene Thatsachen, die zwar leider der Unwissenheit vergangener Zeiten zufolge zu einem grofsen Teil mangelhaft überliefert, zum andern Teil vernichtet sind, die sich aber doch durch unermüdliche Forschung vielleicht so weit noch auffinden und ergänzen lassen, dafs sie einen einigermafsen klaren Einblick in den Wirtschaftsorganismus ehemaliger Zeiten gestatten. Und wenn nun darauf die heute gewonnene Erkenntnis von dem ursächlichen Zusammenhang des geistigen und politischen Lebens mit dem wirtschaftlichen angewandt wird, so läfst sich ein Gesamtbild konstruieren, das mit ziemlicher Treue die ursprünglichen Züge tragen wird, und das uns, unbeirrt um widerstreitende Schulmeinungen, die Vergangenheit in ihrer wirklichen, sei es schönen, sei es häfslichen Gestalt zeigt.

Es bedarf wohl kaum des ausdrücklichen Hinweises, dafs bei der Rekonstruierung des Bildes einer gegebenen früheren Epoche, nachdem erst das feste Gerippe der damaligen wirtschaftlichen Struktur der Gesellschaft mit einiger Zuverlässigkeit festgestellt worden ist, auch alle übrigen historischen Zeugnisse und Beläge mit Eifer auszubeuten sind, da sie einerseits dem Bilde erst die abgerundete Gestalt und die lebendigen Züge verleihen werden, andererseits aber auch häufig genug durch ihre Zusammenstellung mit dem Wirtschaftsleben ihrer Zeit erst auf ihren eigenen richtigen Wert zurückgeführt werden können.

Es ist damit ein Punkt berührt, der zu den meist umstrittenen gehört. Man unterstellt dem historischen Materialismus gemeinhin, dafs er unter Ächtung der Idee, des Denkens, der geistigen Arbeit überhaupt, auf eine rohe Diktatur des grobsinnlichen

Materialismus hinauslaufe[1]), der rücksichtslos das geistige Schaffen unter das Joch nacktester Nützlichkeitsinteressen beuge. Es sei bereitwillig zugestanden, dafs es einer Vergewaltigung ähnlich sähe, wollte man der Wissenschaft imputieren, dafs sie mit Bewufstsein und Willen in jedem Einzelfall auf einen materiellen Vorteil abziele. Aber eine solche unschöne und naive Teleologie ist der materialistischen Gesichtsphilosophie auch niemals in den Sinn gekommen. Was dieser falschen Unterstellung allenfalls einen schwachen Schein von Berechtigung verleihen könnte, das wäre höchstens die unvermeidliche Einseitigkeit in der Energie, mit der diese Geschichtsbetrachtung den materialen Faktor in der menschheitlichen Entwicklung zur Geltung zu bringen versucht hat. Aber dafs hierfür eine geringfügige Tara in Abzug gebracht werden darf, kann um so weniger Wunder nehmen, als es sich doch um den gewaltigen Kampf gegen ein jahrhundertelang kritiklos weitergeschlepptes Vorurteil handelt, und in der Hitze des Gefechts pflegt häufig diese und jene Kugel am Ziel vorbeizufliegen. Das will aber nichts besagen gegenüber dem mächtigen Choc, den die hergebrachte Ideologie, die dazu durch ihre absolute und starre Einseitigkeit in der Geltendmachung der idealen Faktoren zu einer um so gröfseren und ungerechteren Geringschätzung der materialen gelangen mufste, durch den unvermuteten Anprall eben des nun zum Selbstbewufstsein erwachten Materialismus erlitten hat.

Nicht um eine einseitige sklavische Abhängigkeit des Geistes von der Materie handelt es sich, sondern, wenn schon überhaupt um Abhängigkeit, so um eine gegenseitige, um gleichstarke

[1]) Man verwechselt hier den historischen Materialismus mit der von F. B. Lange (die Arbeiterfrage. 5. Aufl. Winterthur 1894, S. 76) treffend gekennzeichneten rein materialistischen Volkswirtschaft, »welche keine idealen Faktoren des wirtschaftlichen Lebens anerkennt, sei es, dafs sie solche Faktoren überhaupt für Einbildung schwärmerischer Selbsttäuschung hält, sei es, dafs sie ihnen einen vom eigentlich wirtschaftlichen Leben gänzlich getrennten Spielraum anweist.« Wie sehr dieser Materialismus von unserem historischen verschieden ist, geht auch aus der weiteren zutreffenden Bemerkung Lange's hervor, dafs er »stets auch rein individualistisch sein« müsse, denn er »kennt nur Individuen, welche ihren Interessen folgen und glaubt aus dem Spiel dieser Interessen das gesamte wirtschaftliche Leben begreifen zu können.« Demgegenüber erklären wir den historischen Materialismus gerade als ein Produkt durch und für die soziale Entwicklung. —

Wechselbeziehungen, um ein *do ut des*, ein »ich gebe, damit du giebst« im besten Wortsinne. Kein Gedanke, und sei es der kühnste oder der subtilste, vermag unseren Geist zu kreuzen, ohne dafs er dazu eines stofflichen Vorganges im Gehirn, des Verbrauchs eines — noch so winzigen — Quantums Materie, das gleich wieder zu ersetzen ist, als Vorbedingung entraten könnte. Andererseit würde aber die Materie, wenn sie sich dessen weigerte und dem geistigen Prozefs die stoffliche Grundlage vorenthielte, dadurch zu einer rohen, undifferenzierten, toten Masse werden, deren Sein oder Nichtsein höchst gleichgültig wäre. Eine ähnliche Abhängigkeit, ein ähnliches wechselseitiges Aufeinanderangewiesensein besteht zwischen sozialem Stoff und Geist. Auch in dem sozialen Lebensprozefs ist die Materie das thatsächlich Primäre, und sie hatte sich bereits seit Jahrmillionen in ihrem gigantisch-mechanischen, langsamen, mitleidslosen Differenzierungsprozefs vorwärts gewälzt, ehe sich aus ihr das, was wir unter dem bewufsten geistigen Leben der Menschen verstehen, ebenso schwerfällig und tappend wie alle übrigen Lebensformen loslöste[1]. Aber diese Neubildung der Natureinheit hätte keinerlei Aussicht auf Bestand gehabt, wenn sie sich unabhängig, in gewollter Freiheit von der Materie hätte fortentwickeln wollen; sie würde wie alle im rücksichtslosen Kampf ums Dasein unnützen Gebilde über kurz oder lang wieder in sich zusammengefallen sein. Nur dadurch konnte sie gedeihen, dafs sie sich der wurzelhaften Zusammengehörigkeit mit der Materie bewufst blieb, dafs sie in steter Zurückbeziehung auf diese und in stetem Einklang mit ihr der Tendenz der Gesamtentwicklung sich willig unterordnete. Dafs dies in Wirklichkeit auch während der verhältnismäfsig kurzen Spanne Zeit der nachweisbaren menschlichen Geschichte der Fall war — trotz des Sträubens der reinen, sich dadurch herabgewürdigt fühlenden Ideologen und trotz der vorläufigen Mangelhaftigkeit unserer Einsicht in die Natur und den Verlauf dieser gesetzmäfsigen Zusammenhänge — folgt unmittelbar sowohl aus den bewunderswerten Fortschritten menschlicher Erkenntnis, des Geistes, wie aus der nicht minder erstaunlichen Fortbildung der materiellen Lebensverhältnisse.

Die Bedeutung des Geistes für die menschheitliche, insbesondere auch für die rein wirtschaftliche Entwicklung leugnen

[1]) Siehe auch H. A. Lange, Die Arbeiterfrage, S. 65 ff.

zu wollen, ist also schlechterdings unmöglich, wenn man nicht das Vorhandensein geistiger Potenzen überhaupt in Frage stellen will.[1]) Nur zeigt die vorstehende Betrachtung, innerhalb welcher Beschränkung diese Bedeutung unanzweifelbar ist, dafs es sich also nicht um einen absoluten Einflufs handeln kann. So wie die Materie in einem bestimmten Zeitpunkt der Beihilfe geistiger Faktoren bedurfte und sie sich deshalb — wer vermöchte zu ermessen, innerhalb welcher riesiger Zeiträume! — dieselben schuf, so hält sie auch im Fortgang der Entwicklung den Geist an unsichtbaren Fäden fest, um ihn wieder in ihren Dienst zu zwingen, wenn sie seiner bedarf. Freilich darf man sich diesen kausalen Zusammenhang, der nur in jenen Urzeiten wegen seiner Einfachheit augenscheinlich ist, nicht in Form eines schematischen Rechenexempels vorstellen wollen. Dafür werden die wirtschaftlichen wie die geistigen Verhältnisse in ihrem weiteren Fortgang zu kompliziert. Die ersteren verlassen bald die engen Grenzen eines einfachen selbstgenügsamen Urkommunismus, um sich unter stets wechselnden äufseren politischen Formen mühsam ihren Weg durch das unsoziale, aber vielleicht unerläfsliche Durchgangsstadium des Privateigentums zu bahnen. Dabei werden sie zwar von der geistigen Entwicklung begleitet; aber letztere vollzieht sich doch nach ihren eigenen Gesetzen, differenziert sich bald in immer speziellere Wissensgebiete und wird endlich auch von den divergierenden Klasseninteressen der Menschen in Anspruch genommen. Daraus ergiebt sich eine unendliche Mannigfaltigkeit, zeitweise ein wildes Durcheinander widerstreitender geistiger, politischer, religiöser, philosophischer Faktoren. Und in dieser Erscheinungen Flucht bildet die materielle, die ökonomische Entwicklung den ruhenden Pol, will

[1]) Dafs auch z. B. die konsequentesten Vertreter des historischen Materialismus, die Sozialisten, die hohe Bedeutung geistiger Fortschritte auf die allgemeine soziale Entwicklung keineswegs unterschätzen, geht schon daraus hervor, dafs sie theoretisch wie praktisch — in letzterem Falle in den gesetzgebenden Körperschaften — für jede Förderung geistiger Bestrebungen, insbesondere für die Schulen, warm eintreten. Glaubten sie dagegen an eine rein mechanische, von der Mithilfe der Menschen, also dem bewufsten Wollen, unabhängige Fortentwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse, so könnten sie sich daran genügen lassen, die Hände behaglich in den Schoofs zu legen und zu warten, bis ihnen die gebratenen Tauben des Zukunftsstaates in den Mund fliegen.

sagen: die sichere Grundlage, von deren Vorwärtsbewegung auch die Fortbildung der auf ihr ruhenden Gesamterscheinungen des sozialen Organismus abhängig ist.[1]) Was demnach mit der auf das sich ewig gleichbleibende, freilich »über aller Erfahrung« [2]) liegende Endziel gerichteten Tendenz der sozialen Entwicklung gleiche Richtung einhält, wohl gar der nächsten vorauszusehenden Etappe auf dieser Bahn bewufst vorarbeitet, wird früher oder später zur Geltung gelangen. Was sich der Entwicklung in den Weg stellt, wird erbarmungslos zermalmt, was überflüssig geworden ist, verkümmert allmählich. Wenn diese scheinbar so einfachen Vorgänge dennoch die ungeheuere Mannigfaltigkeit

---

[1]) »Die politische, rechtliche, philosophische, religiöse, litterarische, künstlerische etc. Entwicklung beruht auf der ökonomischen. Aber sie alle reagieren auch aufeinander und auf die ökonomische Basis. Es ist nicht, dafs die ökonomische Lage als Ursache allein aktiv ist und alles andere nur passive Wirkung. Sondern es ist Wechselwirkung auf Grundlage der in letzter Instanz stets sich durchsetzenden ökonomischen Notwendigkeit. . . . Es ist also nicht, wie man sich hier und da bequemer Weise vorstellen will, eine automatische Wirkung der ökonomischen Lage, sondern die Menschen machen ihre Geschichte selbst, aber in einem gegebenen, sie bedingenden Milieu, auf Grundlage vorgefundener thatsächlicher Verhältnisse, unter denen die ökonomischen, so sehr sie auch von den übrigen politischen und ideologischen beeinflufst werden mögen, doch in letzter Instanz die entscheidenden sind und den durchgehenden, allein zum Verständnis führenden roten Faden bilden. . . . Die Menschen machen ihre Geschichte selbst, aber bis jetzt nicht Gesamtwillen nach einem Gesamtplan, selbst nicht in einer bestimmt abgegrenzten gegebenen Gesellschaft. Ihre Bestrebungen durchkreuzen sich, und in allen solchen Gesellschaften herrscht eben deswegen die Notwendigkeit, deren Ergänzung und Erscheinungsform die Zufälligkeit ist. Die Notwendigkeit, die hier durch alle Zufälligkeit sich durchsetzt, ist wieder schliefslich die ökonomische. Hier kommen dann die sogenannten grofsen Männer zur Behandlung. Dafs ein solcher und gerade dieser, zu dieser bestimmten Zeit in diesem gegebenen Lande aufsteht, ist natürlich reiner Zufall. Aber streichen wir ihn weg, so ist die Nachfrage da für Ersatz und dieser Ersatz findet sich, *taut bien que mal,* aber er findet sich auf die Dauer«. (Engels in »Der soz. Akademiker« Nr. 20, Berlin 1895). — Zu einer »Wechselwirkung« versteht sich auch Philippovich (Grundrifs d. Pol. Oek. 1. Bd. S. 50), nur hält er abweichend von Engels schon jeden einzelnen der genannten gesellschaftlichen Zusammenhänge für so stark, »um der gesellschaftlichen Gliederung das Gepräge seiner Eigenart aufzudrücken«.

[2]) Natorp, Sozialpädagogik, S. 46; vgl. S. 36 ff.

der Geschichte im Gefolge gehabt haben, so darf man aber nicht übersehen, dafs ein Stadium der Entwicklung nicht glatt abschliefst und ein anderes ebenso glatt wieder anhebt, sondern dafs sich zwischen beiden Übergangszeiten von riesiger Länge befinden, in denen die wirtschaftliche Grundlage für die alten Zustände nicht mehr, für die neuen noch nicht vollständig fest ist. Dann tastet die soziale Entwicklung genau so vorsichtig, dann prüft und verwirft sie ebenso lange und viel, wie die natürliche Auslese bei der Differenzierung der lebendigen Organismen. Und wie bei dieser erst im Verlaufe unendlicher Zeiträume die neue Form allmählich deutlicher hervortritt, wie sie zwar hin und wieder schon in voller Reinheit sich zeigt, um aber bei der Ungunst der übrigen Verhältnisse bald wieder unterzugehen, wie andererseits ein Teil der bisherigen Formen in mehr oder minder völliger Verkümmerung, sei es als rudimentäre Organe, sei es als atavistische Rückschläge, mitgeschleppt wird, so differenziert sich auch die neue soziale Form erst nach und nach klarer erkennbar, so wagen sich auch hier schon früh vereinzelte Versuche und Ideen hervor, die die neue Zeit kühn antizipieren, sich aber noch nicht zu halten vermögen, weil die für sie notwendige wirtschaftliche Grundlage noch nicht völlig erreicht ist, so werden endlich auch lange nach Eintreten der neuen gesellschaftlichen Bildung sowohl noch Reste der alten Verhältnisse mitgeschleppt, wie auch keineswegs atavistische Reaktionen ausgeschlossen sind.[1])

Sonach ist die materialistische Geschichtsauffassung, die die Einheit der gesamten wirtschaftlichen, geistigen, politischen Funktionen der Gesellschaft, allerdings auf der festen Basis der wirtschaftlichen, lehrt, in eminentem Sinne sozial, sie ist geradezu die dem heutigen Zeitalter sozialer Besinnung einzig adäquate Philosophie der Geschichte. Sie mufs deshalb auch den Schlüssel zum Verständnis der pädagogischen Erscheinungen der Geschichte besitzen, und die durch sie bewirkte Aufhellung der Wechselbeziehungen zwischen Volkswirtschaft und Volksbildung im Laufe der Zeiten wird ohne Weiteres zum Bewufstsein bringen, ob und in welcher Weise auch heute beide aufeinander angewiesen sind.

Nicht auf diesem geschichtlichen und vorzugsweise empirischen

[1]) Lange, Die Arbeiterfrage, S. 68 ff.

Wege sondern durch deduktive Konstruktion versucht der Neukantianer Natorp[1]) die »zwei sonst getrennten Wissenschaften, Gesellschaftslehre und Erziehungslehre, nicht blofs äufserlich aneinander zu bringen, sondern als in der tiefsten Wurzel eins und untrennbar zusammengehörig zu erweisen« und damit die »Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft« zu erforschen. Natorp hält es für notwendig, zu diesem Zwecke bis zu den philosophischen Gründen beider zurückzugehen und seinem Werk deshalb eine breite philosophische Grundlage zu geben. Die hierdurch unvermeidlich gewordene abstrakt-philosophische Sprache und Beweisführung macht es damit zweifellos für viele unlesbar, und von positivistischer Seite[2]) hat man denn auch mit einem diesbezüglichen Vorwurf gegen Natorp nicht zurückgehalten. Aber man darf doch dabei nicht übersehen, dafs sich Natorp gerade durch diese Grundlegung die Bahn in mannigfacher Weise frei zu machen verstanden hat, auf der er dann mit mutiger Konsequenz vorwärtsschreitet und zu höchst erfreulichen praktischen Ergebnissen gelangt. Vielleicht hat Natorp auch nicht ganz unrecht, wenn er den »Mangel der Erkenntniskritik« bei dem sozialwissenschaftlichen wie naturwissenschaftlichen Materialismus als seinen einzigen Fehler beklagt, der berichtigt werden müsse.[3]) Natorps Werk würde bereits eine nicht zu unterschätzende Vorarbeit bedeuten, falls der Materialismus früher oder später zu dem Entschlufs kommen sollte, der erkenntniskritischen Philosophie für die Fragen, auf die die Empirie die Antwort bislang und auch wohl in Zukunft schuldig bleibt, einen gröfseren Einflufs als bisher einzuräumen.

Natorp verfällt denn auch natürlich nicht in den Fehler der früheren reinen Spekulation, die Materie zu unterschätzen. So weist er die gemeinhin geltende Ansicht über das Verhältnis des »Physischen« und »Psychischen«, als stellten sie zwei ursprüngliche, gewissermafsen parallele Erscheinungsreihen dar, zurück. Es erscheint ihm vielmehr das eine gleichsam als die »Innenansicht desselben Materials, dessen Aufsenansicht die Natur ist«.[4])

[1]) Natorp, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart, 1899. Vorwort.

[2]) Dr. P. Bergemann in einer Besprechung des Natorp'schen Werkes in der Leipziger Lehrerzeitung, Nr. 17 u. 18, 1899, S. 186, 197 f.

[3]) Natorp, Sozialpädagogik, S. 167.

[4]) Natorp, Sozialpädagogik, S. 13.

Deshalb vernachlässigt Natorp nicht nur nicht die Würdigung des materialen Faktors, sondern es liegt »die Behauptung eines bis zu den letzten materialen Bedingungen zurückreichenden Gesetzeszusammenhangs gerade im Sinne derjenigen Philosophie, die in dem Einheitsgesetze des Bewufstseins die letztentscheidende Instanz alles theoretischen wie praktischen Urteilens sieht«.[1]) Dieses rein logische, also nicht auf die Gegenstände der Natur gerichtete, daher also auch nicht durch die Schranken der Empirie begrenzte, sondern auf das Unbedingte, das letzte Sollen, die Idee gerichtete Bewufstsein ist eben für den Erkenntnistheoretiker Natorp jene intelligibele Einheit alles Mannigfaltigen, in der auch die materialen und die idealen Funktionen zusammenlaufen in dem gemeinsamen Bestreben, durch die stufenweise zu erzielenden, empirisch bedingten Fortschritte dem letzten, empirisch nicht fafsbaren und doch unverrückbar festliegenden Endziel näher zu kommen.

Es müssen diese flüchtigen Andeutungen über die Stellung Natorps zum historischen Materialismus, an dem er nicht etwa rasch vorübereilt, sondern dessen hohe Bedeutung er schon rein äufserlich durch die ausführliche Betrachtung, die er ihm widmet, anerkennt, genügen. Sollte in der Theorie Natorps Verhältnis zu den Begründern der materialistischen Geschichtsdoktrin noch nicht völlig restlos aufgehen, so kommt dieser winzige Rest praktisch thatsächlich nicht mehr in Betracht. Das beweist mit aller nur wünschenswerten Deutlichkeit vorzüglich ein Satz bei Natorp, der dadurch um so augenfälliger und bedeutungsvoller wird, als er in seinem Inhalt schroff jenem unangenehmen Fetischismus entgegentritt, der seit langem mit dem bekannten aber irrigen Worte Schmollers[2]) über die Dissonanz der Bildung als eigentliche Ursache der sozialen Zerklüftung getrieben wird. Demgegenüber spricht Natorp rückhaltlos die echt geschichtsmaterialistische Wahrheit aus, »dafs, wenn sich gegenwärtig noch, wie in Platos Zeit, »zwei Völker« innerhalb jeder der am Kulturfortschritt meistbeteiligten Nationen in Todfeindschaft gegen-

[1]) Natorp, Sozialpäd., S. 167.

[2]) »Bei unserer heutigen sonstigen Rechts- und Staatsverfassung sind alle sozialen Gegensätze in erster Linie Bildungsgegensätze.« (Schmoller, Zur Geschichte der deutschen Kleingewerbe im 19. Jahrhundert. Halle, 1870, S. 696).

überstehen, der letzte Grund nirgendwo anders als in jener uralten, sozialen Diskontinuität, in dem Zerfall der Nationen in Arbeitende und Besitzende zu suchen ist«[1]). Dieser Satz identifiziert sich so völlig mit unseren eigenen Ansichten, dafs wir ihn geradezu als Motto über unsere Betrachtungen hätten setzen können.

Ist Natorp somit der erste theoretische Pädagog, der unbekümmert um die übliche voreingenommene Zurückhaltung der zünftigen Wissenschaft einen Einklang seines sozialpädagogischen Standpunktes mit dem geschichtsmaterialistischen Problem herbeizuführen sich bemüht, so ist er doch erfreulicher Weise nicht mehr der einzige, der bewufst oder unbewufst unter dem Einflufs des historischen Materialismus steht. Neben ihm ist es besonders der Strafsburger Universitätsprofessor Theobald Ziegler, der, wie er mit Natorp in den vordersten Reihen der modernen Sozialpädagogik kämpft, auch in seiner trefflichen Geschichte der Pädagogik[2]) den Einflufs der sozialen Geschichtsbetrachtung nicht verleugnet. Er läfst schon in der Einleitung darüber keinen Zweifel, wenn er »das Erziehen und Unterrichten ein Dienen, ein Dienst am Ganzen und im Ganzen« nennt, worin der Einzelne »doch immer nur ein kleines Rädchen«[3]) bedeutet, so grofs und neu auch immer seine Ideen sein mögen. Deshalb betrachtet es Ziegler als eine glückliche Fügung, dafs der Erste, der die Erziehung zum Gegenstand des Nachdenkens machte, »dafs Platon das auch sofort in sozialistischem Geiste gethan und die Jugendbildung in Zusammenhang mit der Lehre von Staat und Gesellschaft gebracht hat«, und so oft das auch inzwischen wieder vergessen sei, so dächten wir doch gerade heute mehr denn je daran, »dafs es sich bei der Erziehung der einzelnen Individuen wirklich nur handelt, sofern es sich zugleich auch um das Ganze und um das Wohl und Wehe des Ganzen handelt«.[4]) Deshalb gelangt Ziegler auch zu

[1]) Natorp, Sozialpädagogik, S. 186 f.

[2]) Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. München, 1895. (1. Band des von A. Baumeister herausgegebenen »Handb. d. Erzieh.- u. Unterr.-Lehre für höhere Schulen.)

[3]) Ziegler, Gesch. d. Päd., S. 9.

[4]) Ziegler, Gesch. d. Päd., S. 5.

keiner Ueberschätzung der Leistungen des Einzelnen, sowie des Spiritualismus an sich, sondern »je bedeutender und genialer die Bildner solcher Ideale sind, desto mehr haben sie in ihnen nur das Beste und Höchste ihrer Zeit zusammengefafst und vereinigt, desto mehr haben sie die Ideale ihrer Zeit und ihres Volkes erfafst und dem Worte verliehen, was ihrer Zeit Not that«.[1])

Noch ein dritter namhafter Rufer im Streite für die Sozialpädagogik, Paul Bergemann, kommt in einer seiner Schriften[2]) auf die materialistische Geschichtsauffassung zu sprechen. Er scheint aber bei der Beurteilung derselben befangener zu sein wie Natorp, was man auch schon aus dem mehr äufserlichen Umstande folgern kann, dafs er es vorzieht, als Gegensatz zum Individualismus einen »Universalismus« zu proklamieren. Er will damit ausdrücklich den allgemein geläufigen und auch von ihm als gleichbedeutend bezeichneten Ausdruck »Sozialismus« vermeiden, welches Wort er der »Nebenbedeutung wegen nicht gern anwendet«. Diesem Vorurteil entspricht es auch, wenn er den Anhängern des historischen Materialismus, oder wie er sie bezeichnet, denjenigen, »welche geneigt sind, blofs dem Gesamtwillen Realität zuzugestehen«, unterstellt, dafs ihnen »das Individuum nichts ist als ein blindes Werkzeug des Gesamtwillens«. Er tritt demgegenüber für das Vorhandensein und für die Nützlichkeit »führender Geister« ein. Wenn er aber gleich darauf zugiebt, »dafs die Grundlage ihres (der führenden Geister. A. d. V.) geistigen Seins vererbte Dispositionen bilden, und dafs ihre Anlagen sich nur innerhalb der Gesellschaft und mit Hilfe der ihr zu Gebote stehenden Mittel ausbilden konnten«, so ist er damit bei den »grofsen Männern« Engels (siehe Anmerkung auf Seite 549) angelangt, die sich *tant bien que mal* in ihrem Milieu bilden. Bildet sich der eine oder der andere »*très bien*« so mag er wohl zu dem »die vollkommenste Personifikation des Gesamtgeistes in irgend einer Beziehung« darstellenden Bergemannschen »Genie« werden.

Die vorstehenden Betrachtungen wollen nicht mehr sein, als sie in Wirklichkeit sind: ein erster und gewifs unzureichender Versuch, die Blicke der Pädagogik in Anbetracht der Kölner

[1]) Ziegler, Gesch. d. Päd., S. 7.

[2]) Aphorismen zur sozialen Pädagogik. Leipzig, 1899, S. 22 ff.

Vorgänge bei beiden Verbandsthemen auf die für die Sozialökonomie und die allgemeine Geschichte schon mit grofsem Gewinn thätig gewesene Theorie des historischen Materialismus zu lenken. Wir sind überzeugt, dafs die pädagogische Theorie wie Praxis grofsen Vorteil daraus ziehen werden. Die Theorie empfindet es schon deutlich genug am eigenen Leibe durch die neuzeitlichen durchaus materialistischen (in unserem obigen Sinne) sozialpädagogischen Strömungen. Die pädagogische Praxis aber, in erster Linie vertreten durch die Volksschullehrer, wird bei unbefangener Prüfung erkennen, welche unmittelbare Bedeutung für sie eine Lehre besitzen mufs, die das Schwergewicht der historischen Entwicklung von den einzelnen erleuchteten und erlauchten Geistern fortnimmt und es der Gesamtheit des Volkskörpers, also besonders der auf die Volksschule angewiesenen breiten Masse überträgt. In diesem Zusammenhange will auch ein Wort des alten kernigen und hellsichtigen Wessenberg verstanden sein, wonach die »grofsen Männer« unter den rohen Völkern »schnell verschwindende und häufig noch sehr zweifelhafte Meteore« sind, dagegen »ist echte Bildung aller Klassen die fruchtbarste Pflanzschule ausgezeichneter Männer und die beste Schutzwehr ihrer wahren Gröfse. Die Kultur eines Staates entbehrt der festen Grundlage, solange sie nicht die Masse des ganzen Volkes durchdrungen und humanisiert hat.«[1])

[1]) v. Wessenberg, Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung. Konstanz 1835. S. 412.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Schulwesens.

IV. (Fortsetzung.)

Zu der wirtschaftlichen Bildung im allgemeinen steht der hauswirtschaftliche Unterricht in den obersten Mädchenklassen im besonderen in der engsten Beziehung; dafs er in der Fortbildungsschule für Mädchen einen Platz haben mufs, wird im allgemeinen zugestanden, während man ihm in der Volksschule meistens keinen Platz einräumen will. So nahm der Rektorenverein von Berlin folgende Leitsätze an: »I. An der Lösung der theoretischen Aufgaben, welche dem Haushaltungsunterricht zugewiesen werden (Belehrungen über Nahrung, Kleidung, Wohnung — Erziehung zu den hauswirtschaftlichen Tugenden der Arbeitsamkeit, Ordnungsliebe, Reinlichkeit usw.) ist die Volksschule schon seit längerer Zeit mit Erfolg thätig und deshalb darin ein besonderer Unterricht nicht nötig. II. Die Lösung der praktischen Aufgaben (Kochen, Waschen, Plätten usw.) durch einen besonderen, mit der Volksschule organisch verbundenen Haushaltungsunterricht kann letztere nicht übernehmen, a) weil der in dieser Beziehung erwartete Erfolg nicht erzielt werden kann, und zwar aus folgenden Gründen: 1. die in Betracht kommenden Kinder entbehren des nötigen Ernstes für das Verständnis und der erforderlichen Umsicht und Reife für die Ausführung der einschlagenden Arbeiten, 2. die für diese praktische Ausbildung zu Gebote stehende Zeit ist eine zu kurze, 3. zwischen der Übung dieser praktischen Fertigkeiten in der Schule unter steter Aufsicht und Leitung der Lehrerin und der selbständigen Anwendung derselben in der Ehe liegt eine zu lange Zeit; b) weil mit der Einführung der praktischen Haushaltungskunde bedeutende Nachteile verbunden sind: denn 1. die notwendige Vertiefung des Unterrichtsstoffes für die am Ende ihrer Schulpflicht stehenden Mädchen würde durch Einführung eines neuen Unterrichtszweiges eine arge Schädigung erfahren, weil die Kinder infolge dieser Neuerung zu einer falschen Wertschätzung der übrigen unentbehrlichen Unterrichtsgegenstände geführt werden, 2. notwendige Unterrichtsfächer (Naturkunde, Schreiben, Zeichnen) erfahren durch Einführung der Haushaltungskunde eine bedenkliche Kürzung, 3. die natürliche Lehrerin der heranwachsenden Mädchen, die Mutter, würde verleitet, sich ihrer natürlichen Verpflichtungen gegen dieselben zu entschlagen; der Bequemlichkeit und Gleichgiltigkeit vieler Eltern würde Vorschub geleistet und das ethische Band zwischen Eltern und Kindern nach und nach zerstört werden.

III. Da der Haushaltungsunterricht zur Beseitigung eines nicht allgemeinen, nur durch die augenblickliche Lage der sozialen Entwickelung bedingten Notstandes dienen soll, so kann derselbe nicht als Unterrichtsfach für die Volksschule anerkannt werden. Er gehört mithin da, wo er nötig ist, in die Fortbildungsschule, deren obligatorische Einführung mit allen Kräften zu erstreben ist, oder in besondere Haushaltungsschulen für das nachschulpflichtige Alter.« Die Herren Kollegen von der Spree werden gewifs gestatten, dafs wir hier am Rhein auf Grund mehrjähriger Erfahrung anderer Meinung sind, und »grau Freund ist alle Theorie und grün des Lebens goldener Baum!« Sie wissen auch recht gut, dafs die theoretische Belehrung ohne die Anschauung und Übung nicht viel Erfolg hat; der Haushaltungsunterricht bietet aber für die theoretische Belehrung Anschauung und Übung. Unsere Erfahrung hat uns ferner belehrt, dafs die Mädchen von 13—14 Jahren für die im Haushaltungsunterricht vorkommenden Arbeiten das nötige Interesse, den nötigen Ernst und das nötige Verständnis haben, dafs in 40 mal 4 Stunden sich ein guter Grund legen läfst, der auch in der langen Zeit zwischen Schule und Ehe nicht verloren geht, selbst wenn, was man aber doch nur ausnahmsweise annehmen kann, in dieser Zeit alle Übung ausfällt. Da bei uns in Worms der Haushaltungsunterricht nicht in die Schulzeit fällt, so fällt kein Lehrgegenstand aus und wird keiner verkürzt; von einer Schädigung und Verkürzung der übrigen Unterrichtsfächer kann also keine Rede sein. Und dafs der Bequemlichkeit und Gleichgiltigkeit der Mütter durch den Haushaltungsunterricht Vorschub geleistet werden sollte, ist uns ganz unglaublich; man kann ja solche Behauptungen aufstellen, da sich weder Beweise noch Gegenbeweise aufbringen lassen. »Grau Freund ist alle Theorie«. Ob sich zur Zeit eine Zwangsfortbildungsschule für »Mädchen« durchführen liefse, ist nach unserer Erfahrung sehr zweifelhaft; die fakultative Fortbildungsschule führt aber auch hier nicht zum Ziel. »Ich selbst«, sagte Schulinspektor Zwick im preufsischen Abgeordnetenhaus, »habe hier vor etwa acht Jahren solche Haushaltungskurse für Fabrikmädchen aus Vereinsmitteln errichtet; das Ergebnis war ein fast negatives oder sehr wenig befriedigendes. Das lag daran, dafs es ungemein schwer war, auch nur zwölf Fabrikmädchen für einen solchen Kursus zu bekommen, und wenn sie kamen, zeigte es sich, dafs sie alles Interesse an der Hauswirtschaft verloren hatten. Das Allerschlimmste aber war, dafs diese Mädchen ermattet zu uns kamen. Sie hatten den Tag über in der Fabrik gearbeitet, und man konnte ihnen nicht zumuten, abends von 6—9 Uhr noch die Hauswirtschaft zu erlernen. Ich bin an verschiedene Fabriken herangetreten, um diesen Mädchen ein paar Stunden ohne Lohnabzug zu ersparen, — ich habe grofses Widerstreben gefunden, und nur wiederholte Verhandlungen haben dahin geführt, dafs es schliefslich möglich wurde, die Mädchen ohne Lohnabzug in der Hauswirtschaft zu unterrichten.

Ich habe dann, als wiederholte Versuche keinen nennenswerten Erfolg zeigten, einen anderen Weg eingeschlagen, nämlich versucht, diesen Haushaltungsunterricht in den Berliner Gemeindemädchenschulen in dem letzten Schuljahr einzuführen, und ich mufs sagen, dieser Versuch ist über alles Erwarten gelungen. Immerhin können wir aber die Volksschule nur bis zu einem gewissen Grade mit derartigen Aufgaben betrauen, wollen wir sie nicht in der Hauptaufgabe stören. Hier wird die kommunale Fürsorge und diejenige der Arbeitgeber in Gründung von Haushaltungsschulen für Fabrikmädchen einsetzen müssen. Aber diese Fürsorge wird nur dann mit Erfolg gekrönt sein, wenn die Mädchen nicht zulange in den Fabriken festgehalten werden.« Kollege Wolgast-Kiel hat seinen für die Deutsche Lehrerversammlung in Köln ausgearbeiteten Vortrag in der »Päd. Ztg.« veröffentlicht. Auch er lehnt grundsätzlich die allgemeine Einführung des Haushaltungsunterrichts in die Volksschule ab und hebt hervor, dafs die »Pflege der intellektuellen, sittlichen und gemütlichen Kräfte der Mädchen zur Förderung der Haushaltung und zur Erhaltung der Familie« zu fordern ist; aber wer bestreitet das und wie soll der Haushaltungsunterricht der Erfüllung dieser Forderung hinderlich sein? Wir haben schon oben dargelegt, dafs es gar nicht nötig ist, und von uns durchaus verworfen wird, dafs durch seine Einführung »Handarbeit, Zeichnen, Geschichte, Naturgeschichte oder anderes gekürzt« wird; wir erklären aber auch auf Grund mehrjähriger Erfahrung, dafs es nicht wahr ist, »dafs man jedenfalls das Interesse am übrigen Unterricht kürzte, indem man etwas Neues und Ungewohntes brachte, das das Kind zunächst gefangen nimmt.« Der Haushaltungsunterricht soll nach unserer Ansicht keinen anderen Lehrgegenstand der Volksschule ganz oder teilweise ersetzen, sondern nur ergänzen, für Naturkunde und Rechnen lebhaftes Interesse erwecken. Dafs er nicht ein Allheilmittel für die Krankheit des heutigen Familienlebens ist, das wissen auch die Fürsprecher desselben; aber auf Grund der Erfahrung wissen sie auch, dafs er wesentlich beiträgt zur Heilung dieser Krankheit. Wir treten aber auch entschieden für die Mädchenfortbildungsschule ein, in der auf dem fortgebaut wird, was die Volksschule geschaffen hat; aber ihre obligatorische Einführung scheint uns zur Zeit nicht möglich. Im preufsischen Abgeordnetenhause hat die Kommission für das Unterrichtswesen über die Einführung von hauswirtschaftlichen Unterrichtskursen für Volksschülerinnen folgenden Bericht erstattet: Die Vorsitzende des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen hat eine Petition eingereicht, in welcher gebeten wird, den dem Hause vorliegenden Gesetzentwurf über Zwangserziehung zu ergänzen durch Bestimmungen, welche anordnen, »dafs die Schülerinnen der Volksschule verpflichtet werden, a. im letzten halben Jahr vor ihrer Entlassung und b. während des auf die Entlassung folgenden Jahres einen hauswirtschaftlichen Kursus zu besuchen, in dem sie während einiger Stunden

wöchentlich theoretisch und praktisch in allen Zweigen der Hauswirtschaft unterrichtet werden.« Für das Land, wo nur einklassige Schulen bestehen, wird die Einrichtung von hauswirtschaftlichen Wanderkursen von zwei- bis dreimonatlicher Dauer für die aus der Schule entlassenen Mädchen vorgeschlagen. Die Begründung enthält folgendes: »I. Viele Notstände, die Zunahme der Armut und Verwahrlosung der Jugend in der Arbeiterbevölkerung, rührten daher, dafs Frauen und Mädchen in grofser Anzahl aufserhalb des Hauses ihren Lebensunterhalt verdienten; infolgedessen gebe es wenige Mütter, die eine Anleitung zur Hauswirtschaft geben könnten, und nur wenige Mädchen, die eine solche erhielten. Die Volksschule mit ihrem heutigen Lehrplan könne diesen Mangel nicht ersetzen; der einzige mögliche Ausweg sei also der gemachte Vorschlag. II. Diese Kurse müfsten aber obligatorisch sein, weil weder die Mädchen, noch deren Eltern, noch deren Arbeitgeber so viel Verständnis von der Sache hätten, dafs sie freiwillig diese Kurse besuchten resp. besuchen liefsen. III. Wenn nun einmal während der Dauer der Schulzeit ein Anfang gemacht worden sei, würden die Mädchen Freude an der Sache finden und leichter auch nach der Entlassung aus der Schule den Besuch fortsetzen. IV. Dispens könne erteilt werden bei körperlichen Gebrechen, Unabkömmlichkeit oder für den Fall des Besuches einer höheren Lehranstalt. V. Der theoretische Haushaltungsunterricht könne in den zwei oberen Jahrgängen mit dem naturkundlichen und dem Aufsatzunterricht verbunden werden; für die praktische Anleitung wären im letzten halben Jahr ein bis drei Nachmittage freizugeben. Die Zahl der öffentlichen Stunden müsse sich nach den lokalen Bedürfnissen richten. VI. Für den Unterricht werden sich besonders Lehrerinnen eignen, da sie Autorität besitzen. VII. Der hauswirtschaftliche Unterricht möge in den Lehrplan der Volksschullehrerinnenseminare aufgenommen werden. Einstweilen möge den jüngeren Volksschullehrerinnen Gelegenheit zur Beteiligung an Privatkursen für Hauswirtschaft gegeben werden.« Der Regierungskommissar Geheimer Reg.-Rat Brandi äufserte sich zu der Petition folgendermafsen: »Die vorliegende Petition betreffe schulpflichtige und zugleich nicht mehr schulpflichtige Kinder. Hauswirtschaftliche Anstalten für die letzteren hätten bekanntlich von jeher und in den verschiedensten Formen bestanden; sie gehörten jedoch als Fortbildungsschulen nicht hierher. Für den Bereich des Unterrichtsministeriums kämen nur die der neuesten Zeit angehörenden Wirtschaftsschulen für schulpflichtige Mädchen in Betracht. Von den verschiedensten Seiten sei das Bedürfnis nach solchen anerkannt worden, die Erfahrung lehre, dafs namentlich in Fabrikgegenden, und zwar in erster Linie da, wo junge Mädchen bald nach ihrer Entlassung aus der Volksschule in Arbeit treten könnten, die späteren Hausfrauen nicht selten ohne jegliche Kenntnis des Haushaltes blieben und dafs dieser Mangel sehr oft die Ursache grofsen häuslichen Elends geworden sei. Der

naheliegende Versuch, die Mädchen sogleich nach der Entlassung aus der Schule in Haushaltungsschulen zu weisen, sei meistens daran gescheitert, daſs die Mädchen nicht gezwungen werden könnten und daſs infolgedessen gerade diejenigen von der Wirtschaft am wenigsten lernten, die dessen am meisten bedürften. Nicht nur Fabrikarbeiterinnen, sondern auch Kindermädchen träten in vielen Fällen ohne jede Bekanntschaft mit der Führung eines Haushalts ins praktische Leben. Diesem Übelstande solle nun durch Einrichtungen vorgebeugt werden, durch welche den Mädchen in den letzten Jahren ihrer Schulzeit eine geeignete hauswirtschaftliche Anleitung gegeben werde. Die zu diesem Zwecke bereits vielfach gemachten Versuche hätten jedoch nur da befriedigende Erfolge gehabt, wo geeignete Lehrerinnen vorhanden gewesen seien, dann aber an manchen Stellen auch vorzügliche Erfolge. Die Schule habe sich hierbei zunächst zurückhaltend und abwartend zu verhalten. Sie sehe sich auch nicht in der Lage, den hauswirtschaftlichen Unterricht selbst zu übernehmen. Aber auch gegenüber dem durch Privatpersonen übernommenen Unterricht glaube sie vorsichtig sein zu müssen, weil sie eine Einbuſse an ihrer eigenen Unterrichtszeit befürchtet habe. Von dieser könne die Schule aber nichts abgeben, weil schon jetzt die ordnungsmäſsige Schulzeit kaum ausreiche, um mit den Kindern die zur festen Einprägung der Lehrgegenstände nötigen Wiederholungen und Übungen vorzunehmen. Dies zeige schon die bekannte Erfahrung der Fortbildungsschulen, daſs so viele Kinder bald nach ihrer Entlassung aus der Volksschule auch das Wichtigste teilweise verlernt oder vergessen hätten. Die Schule habe dem hauswirtschaftlichen Unterricht einstweilen nur unter der Voraussetzung zugestimmt, daſs er auſserhalb der regelmäſsigen Schulzeit erteilt werde. Nun habe sich aber herausgestellt, daſs in diesem Falle wiederum gerade die Mädchen fernblieben, die der häuslichen Anleitung am meisten bedürften, denn diese gingen in schulfreien Stunden auf Erwerb aus. Man habe jedoch anerkennen müssen, daſs ein wirklich gut geleiteter hauswirtschaftlicher Unterricht den Schulunterricht unterstütze und selbst ergänze. Denn er leite nicht nur die Kinder zur Ordnung, Reinlichkeit und Gesittung an, sondern teile ihnen auch nützliche naturkundliche und sonstige Kenntnisse mit, übe sie in praktischen Rechnungen u. a. Leiste also dieser Unterricht im gewissen Sinne Ersatz für den Unterricht in der Volksschule, so könne von der letzteren allerdings auch eine Gegenleistung in Anspruch genommen werden. Aus dieser Erwägung sei der Erlaſs von 1894 hervorgegangen. An manchen Stellen werde nun der hauswirtschaftliche Unterricht an einem Wochentage an die Stelle einiger Schulstunden gesetzt und zwar solcher, für die er einen gewissen Ersatz biete. Erprobt habe sich beispielsweise, daſs die Kinder um 10 Uhr morgens in den Haushaltungsunterricht geschickt und dort über 12 Uhr hinaus bis zu dessen Beendigung festgehalten würden. Ein solches Verfahren habe darin eine Erleichterung

gefunden, dafs die beteiligten Kinder die von ihnen im Unterricht angefertigten Speisen selbst zu Mittag geniefsen könnten. Die Unterrichtsverwaltung sei allen Bestrebungen und Versuchen stetig und aufmerksam gefolgt. Dafs sie bei aller ihr gebotenen Vorsicht doch einer Aufforderung zu einer rückhaltlosen und fördernden Haltung zu diesem neuen Unterrichtsgegenstand nicht bedürfe, zeige schon die durch sie veranlafste Einstellung von Mitteln zu Beihilfen für diese Zwecke. Die Hauptfrage sei aber nicht die, ob Schulkinder mit Erfolg im Hauswesen vorgebildet werden können oder nicht, sondern wie man zu gehörig befähigten Lehrerinnen kommen könne. Nur soweit solche den Unterricht übernehmen, sei die Gewähr für seine Erfolge gegeben. Dies setze ein nicht geringes Mafs pädagogischer und allgemeiner Bildung voraus, da auch der hauswirtschaftliche Unterricht in erster Linie erziehlich wirken müsse. Der Herr Minister sei der Lösung dieser Frage bereits näher getreten, und es stünden Mafsnahmen in Aussicht, die eine richtige Auswahl hauswirtschaftlicher Lehrerinnen sicherstellen würden. Daher bedürfe es einer Überweisung der vorliegenden Petition an das Ministerium als Material keineswegs, zumal da dieses Material in der That nicht brauchbar sei.« Im allgemeinen fand diese Erklärung Zustimmung; man verkannte die in der Petition angeführten Übelstände nicht, hielt es aber nicht für angebracht, auf gesetzlichem Wege hier einzugreifen, sondern müsse die Abhilfe den lokalen Verhältnissen anpassen.

Besondere Aufmerksamkeit schenkt man in neuerer Zeit der künstlerischen Erziehung der Jugend; der nächste deutsche Lehrertag wird sich mit diesem Gegenstand eingehend beschäftigen. Auch die »Neuen Bahnen« haben sich schon mehrfach mit ihm in besonderen Abhandlungen beschäftigt und werden sich mit ihm noch beschäftigen; was wir hier bieten, soll daher nur zur Orientierung und Ergänzung dienen.

Den Wert der künstlerischen (ästhetischen) Erziehung kann man von zwei Gesichtspunkten aus ins Auge fassen, von dem sittlichen und dem wirtschaftlichen; beide verdienen in der Gegenwart besondere Beachtung. Die Debatten im deutschen Reichstag gelegentlich der Beratungen der Lex Heinze haben die Aufmerksamkeit auf die sittlich-ästhetische Erziehung durch die Kunst resp. der Benachteiligung derselben durch eine Afterkunst hingelenkt. Ohne Zweifel bieten manche Schöpfungen der letzeren den Augen und Ohren der Jugend, was ihre sittlich-ästhetische Bildung nachteilig beeinflufst; hier mufs Wandel geschaffen werden, ob durch Gesetz oder auf anderem Weg, das ist die Frage. Wie die Debatten über die Lex Heinze, welche durch Gesetz dem Übel abhelfen sollte, bewiesen haben, ist dieses Mittel ein zweischneidiges Schwert; denn man kann einem solchen Gesetz Auslegungen unterschieben, die für Kunst und Wissenschaft höchst gefährlich sind. »Wie soll es denn sein, wenn die Lex Heinze aufkommt?« so fragt Rosegger. »Ver

boten die Kunstwerke, die — ohne unzüchtig zu sein — unzüchtig wirken können! Wer bestimmt die Wirkung? Der Polizeibeamte! Und nach welchem Mafsstabe? Dem Reinen wird das meiste rein sein, der Unreine wird das meiste konfiszieren. Bevormundet mir die Künste nicht! Ob sie an der menschlichen Gestalt alle Schönheit schlicht nnd naiv eingestehen, ob sie das Allerheiligste unauffällig verhüllen, weil manches Geheimnis der Natur um seiner selbst wegen Geheimnis bleiben will, — es geschieht nach einer höheren Ordnung, an der kein plumper Gesetzesparagraph anhaken wird. Nun giebt es neben dieser göttlichen Kunst eine cynische Afterkunst, die mit ihren Erzeugnissen auf die Lüsternheit und Unzucht spekuliert, teils um Aufsehen zu erregen, teils um Geld zu gewinnen. Gegen eine solche »Kunst« protestieren wir alle; doch auch für sie haben wir ein berufeneres Gericht, als die Polizei es ist. Mit ihr mufs die Kritik fertig werden und der Zorn des gesunden Menschen.« (Rosegger, Türmer II.) Sie werden es aber — leider — doch nicht immer, ja in den wenigsten Fällen; daher ist es auch erklärlich, dafs man nach anderen Mitteln sucht, um die Jugend vor schamlosen und gemeinen Darstellungen in Bild, Schrift und Wort zu schützen. Aber es liegt, wie erwähnt, die grofse Gefahr vor, dafs durch ein Gesetz, in dessen Geltungsbereich auch die Schöpfungen der wirklichen und ernsten Kunst und Wissenschaft hineinbezogen werden müssen, weil sich hier scharfe Grenzen gar nicht ziehen lassen und es keine allgemeine Definition über das, was das Schamgefühl beleidigt, giebt, von reaktionären Parteien zur Knebelung von Kunst und Wissenschaft benutzt werden kann. Ein solches Gesetz ist daher für die Kultur und ihre Fortentwicklung nicht nur gefährlich, sondern auch für ein Kulturvolk unwürdig. Kunst und Wissenschaft lassen sich nicht durch Staats- oder Polizeigesetz dirigieren, sie haben ihre Gesetze in sich, nach denen sie sich entwickeln müssen. Und doch läfst es sich nicht leugnen, wie schon hervorgehoben, dafs bei uns auch in dieser Hinsicht nicht alles in Ordnung ist; durch Bild, Schrift und Wort werden oft den Augen und Ohren unserer Jugend Dinge geboten, die auch dem Reinen — und wie viele sind derer — gefährlich sind. Da müssen einerseits der Staat durch bessere und strengere Anwendung der bestehenden Gesetze und die führenden Geister durch schärfere Kritik der Erzeugnisse der Kunst und Wissenschaft einschreiten; anderseits aber mufs die Pädagogik zur Hilfe herangezogen werden, die Pädagogik im weiteren Sinne des Wortes. Die Erziehung in der Familie, in der Schule und in der Gesellschaft müssen Sorge tragen, dafs das ästhetische und sittliche Gefühl und Bewufstsein unserer Jugend mehr und besser wie seither gebildet werden. Hier kann die Kirche auch viel mithelfen; sie kann wenigstens der Schule die Bahn frei machen zu einer sittlichen Erziehung durch einen pädagogischen, religiös-sittlichen Unterricht (Religions- und Moralunterricht). Wer hat denn den sittlichen Verfall in den Ländern verschuldet, in denen die Kirche die Schule bis in

die Neuzeit hinein beherrschte? Ist es nicht die Freiheit der Bildung gewesen, die Deutschland seither in sittlicher Hinsicht über diese Länder emporgehoben hat? Wenn wir aber den sittlichen Verfall dort am stärksten finden, wo die Volksbildung und die Volksschule am niedrigsten stehen und umgekehrt, da sollte man nicht im Zweifel über die Mittel sein, mit denen man auch ohne Lex Heinze die Roheit und Unsittlichkeit bekämpfen kann; die Volksschule und die Volksbildung sind ohne Zweifel diese Mittel, wenn sie auch allein das Übel nicht heilen können. So löblich auch das an Stelle der gefallenen Lex Heinze getretene Verbot ist, Personen unter 16 Jahren Abbildungen und Schriftwerke, welche, ohne unzüchtig zu sein, das Schamgefühl gröblich verletzen, feilzubieten und zu verkaufen, so kann dies Mittel nur wirken, wenn die Jugend so erzogen wird, dafs sie den ihr begegnenden sittlichen Gefahren so weit als möglich Widerstand leistet, resp. aus dem Wege geht; die Jugend mufs mehr wie seither durch die Kunst erzogen werden, damit sie alle Afterkunstverschmäht. Mangel an ästhetischem Sinn ist es auch, wie Linde (Warum mehr ästhetische Erziehung? Rhein. Bl. 1900. 502 ff.) darlegt, der den Untergang der Volksbräuche und Volkssitten, das Verschwinden von Volkssagen und Volksliedern verursacht hat oder sie wenigstens gering achten läfst; er ist es, der uns verleitet, die Gebote der Höflichkeit zurückzusetzen und die Wertschätzung grofser Persönlichkeiten mit nörgelnder Kritik zu vertauschen.

Die Weltausstellung in Paris, besonders auch die deutsche Ausstellung hat deutlich gelehrt, welche wichtige Stelle heute das Kunstgewerbe spielt, wie viel Interesse ihm entgegengebracht wird. »So lange hatte es bei uns geschlafen; nur hohe Kunst, Bilder und Plastik gab es; den Gegenständen des Gebrauchs wendete keine Künstlerhand, keines Mediziers Güte sich zu; sie blieben der indusriellen Massenherstellung überliefert.« (Krämer, das XIX. Jahrhundert). Im Ausland, besonders in England dagegen blühte unterdessen die dekorative Kunst; gerade verschiedene Künstler machten es sich hier zur Aufgabe, sie auch in die bescheidensten Wohnräume hineinzupflanzen. Seit fünf Jahren regt es sich nun endlich auch in Deutschland auf diesem Gebiet; nachdem man sich anfangs ängstlich ans Ausland angelehnt hat, versucht man nun auch, eigene Bahnen zu gehen. Im Kunsthandwerk wird ohne Zweifel unser Handwerk seine Auferstehung feiern; die Volksschule aber hat die Aufgabe, die Bildung künstlerischer Handwerker, nicht handwerksmäfsiger Künstler, die ihren Dienst dem Kunsthandwerke leihen, vorzubereiten, ihnen die ersten Grundlagen ihres Berufs beizubringen. Das ist heute mehr als je vom wirtschaftlichen Standpunkte aus nötig; denn durch das wirtschaftliche Aufblühen Deutschlands ist auch in unser künstlerisches Leben ein neuer Zug gekommen. Dafs man in neuerer Zeit namhafte Künstler wie Rembrandt und Wagner als Erzieher aufgestellt hat, das deutet wenigstens darauf hin, dafs man unser Volk nicht blofs der künstlerischen Erziehung bedürftig, sondern auch fähig erachtet.

»Der Kunst in den Volksmassen den Resonanzboden zu bereiten«, sagt Päfsler in der »Päd. Ztg.«, »ist eine nationale Aufgabe nicht nur im Hinblick auf die Kunst selbst und ihren nationalökonomischen Nutzen, sondern auch in Rücksicht auf das Kunstgewerbe, das sich dann ganz von selbst besonders an die bildenden Künste anschliefst. Noch sind wir weit davon. Das deutsche Handwerk schafft im allgemeinen, von rühmlichen Ausnahmen abgesehen, noch immer ganz praktische, brauchbare und preiswerte Dutzendware. Ein deutscher Konsument, der mit künstlerischem Geschmack ausgestattet ist und ein feines künstlerisches Gebild von Menschenhand, ein Werk, das den Meister lobt, kaufen kann und will, ist immer noch in nicht wenigen Fällen auf die Produkte des Auslandes angewiesen. Es wäre ein Grofses, wenn durch künstlerische Bildung des deutschen Volkes hier Wandel geschaffen werden könnte, wenn es gelänge, das Handwerk zum Kunsthandwerk zu machen. Nur in dieser Richtung ist eine frohe Zukunft des deutschen Handwerks möglich, nur in diesem Sinne kann es den goldenen Boden wieder gewinnen, den es nach dem Sprichwort haben soll und den es doch mehr und mehr unter seinen Füfsen weichen sieht.«

Ohne uns auf tiefgehende Untersuchungen über das Wesen der Kunst einzulassen, wollen wir doch kurz andeuten, was wir unter Kunst verstehen, bevor wir näher auf ihre Bedeutung für die Erziehung eingehen. »Wir begreifen«, sagt, K. Götze. (Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung; Pädag. Zeitung XXX 12), »unter Kunst objektiv die Summe von Kunstwerken, die durch die Überlieferung als Erzeugnis vergangener Zeiten oder durch die gegenwärtige Produktion unserer Sinne dargeboten werden, subjektiv i. w. S. das entwickelte Können und die Ausdrucksfähigkeit gegenüber dem Wissen. Kunst sind daher für uns zunächst die Kunstwerke, welche die Kunst verkörpern«. Begriffe erzeugen Ideen; diese treiben zur Darstellung, nach Verkörperung; giebt der Mensch dieser Ideen-Verkörperung eine schöne Form, so entsteht das Kunstwerk. »Die Sprache der Dichtkunst, der Musik, der bildenden Kunst sind Ausdrucksmittel nicht des Verstandes, sondern einer besonders gearteten menschlichen Seele, einer bewegten Menschenseele. Das Bild, das Gedicht, das Musikstück sind das Produkt einer Empfindung, das Echo eines Eindrucks den die Welt auf ein Menschengemüt von starker Empfindung gemacht hat. Es hat die Eigenschaft, diese Empfindung in anderen Seelen, die sie nicht empfinden können, wiederzuerwecken. Darin liegt das Wesen eines Kunstwerks beschlossen. Es ist Selbstzweck nur für den, der es schafft; für die andern existiert es erst, wenn es in ihren Seelen auflebt«. (Lichtwark, Seele- und Kunstwerk). Das Kunstwerk ist also ein Darstellungsmittel für das Schöne, das Edle; aber dieses Darstellungsmittel wird nur von dem verstanden, der es nachempfinden und möglichst nachschaffen kann. Die Anregungen und Voraussetzungen der künstlerischen Entwicklungen bei den einzelnen Völkern

sind in der Natur zu suchen; der Künstler entlehnt seine Vorwürfe der Natur. Die Natur ist also das gemeinsame Mittel der Kunst; von ihr mufs sie ausgehen. Auf den Menschen wirkt die Natur im künstlerischen Sinn und das Kunstwerk durch das Gemüt und die Phantasie; durch die verschiedene Beschaffenheit des Gemüts und der Phantasie ist die verschiedene künstlerische Auffassung der Natur und eines Kunstwerks bedingt, und diese ist wieder von Beanlagung, Erfahrung und Bildung abhängig. Das Kunstwerk will daher auch nicht belehren, sondern nur Stimmungen erzeugen; erst nach der Einwirkung auf uns bemerkt man, dafs man belehrt worden ist. »Der Kunstgenufs aber ist durchaus nicht etwas Absolutes und unmittelbar Sicheres; er beruht zum Teil auch auf der Wertschätzung, also auf dem Vergleich der einzelnen Leistung mit anderen, und auf dem Abwägen von Grundsätzen . . . Ob die Melodie uns gefällt oder nicht hängt lediglich von musikalischen Voraussetzungen ab und läfst sich also aus den Bedingungen der Kunst allein entscheiden; ob der Text anstöfsig ist oder nicht hat aber mit der Musik gar nichts zu thun, und jeder Laie kann darüber urteilen. Man entscheidet also nicht nach einem Gesichtspunkt, sondern nach zweien; man sucht einen vernünftigen Ausgleich, bei dem viele schwankende Faktoren in Betracht kommen. Die Ästhetik sollte also vor allem betonen, dafs es vor allem darauf ankommt, widersprechende Forderungen nach gesunder Vernunft auszugleichen; sie sollte das Urteil üben, indem sie in streitigen Fällen die Bedingungen des Konfliktes klar legte und wie ein gerechter Richter das Für und Wider abwägte . . . Wenn man um einer Tendenz willen Kunstwerke grundsätzlich verwerfen wollte, wo bliebe dann unsere Litteratur? Körners Lieder sollten die Kriegslust anfeuern, der Prinz von Homburg verherrlicht das Preufsentum; der Nathan ist verkleidete Polemik. . . Das Buch kann unmöglich verdonnernswert sein lediglich vom Standpunkt der Kunst als Tendenzschrift, oder lediglich vom Standpunkte der Moral als schmutzig; sondern wer es verdonnert, darf das nur nach Abwägung der inneren künstlerischen Verdienste gegen äufsere allgemeine Forderungen thun . . . Bei vielen Kunstleistungen besteht der eigentliche Wert fast ganz in der Nachahmung, z. B. bei gemalten Köpfen; es ist so schwierig die physiognomische Besonderheit und den geistigen Ausdruck mancher Gesichter zu treffen, dafs wir nur auf das Gelingen dieser Arbeit achten und darüber ganz vergessen, ob man die Gesichter an sich schön oder häfslich finden würde. Wenn endlich ein Dichter Charaktere schildert oder eine allgemeine Idee in seinem Werke widerspiegelt, so wird unsere Aufmerksamkeit auch durch den wesentlichen Zweck bestimmt; wir achten nicht auf jede Einzelheit an sich, sondern auf ihre Bedeutung für das Ganze. Wenn also selbst etwas Schmutziges oder Gefährliches in einer Dichtung sich findet, so braucht das noch lange nicht so schlimm wie im Leben zu wirken; es braucht nicht, es könnte aber doch wohl. Wir sind nicht im

mindesten sicher, dafs die technische Arbeit an sich durch ihren Wert unser Interesse fesselt und dafs der Künstler unsere Aufmerksamkeit von dem Anstöfsigen ablenken will; für minderwertige Kunstleistungen, die gerade durch lüsternen Inhalt locken wollen, braucht gar nichts von dem oben Gesagten zuzutreffen; sie könnten ganz ebenso wirken und daher ganz ebenso verwerflich sein wie jede gewöhnliche Unanständigkeit ... Es giebt kein sicheres Kennzeichen, nach dem man echte Kunst von unechter unterscheiden könnte; ... sodann ist es sehr wohl möglich, dafs unzweifelhafte, bedeutende Kunstgebung zu verwerflichen Zwecken benutzt wird und dafs mithin die Kunst nicht davon ablenkt, sondern die Wirkung gerade noch gefährlicher macht«. (H. Gerschmann, Kunst und Moral).

Es tritt nun vor allen Dingen die Frage an uns heran, ob die Kunst diese sittlich-erziehliche Wirkung auch ausüben kann? »Von jeher hat man verlangt, dafs die Kunst der Spiegel des Lebens sei; man nimmt mit vollem Recht an, dafs die Moralauffassung, welche sich in der Kunst einer Epoche oder eines Volkes spiegelt, auch dem wirklichen Stande der Moral entspreche, und wenn das Gleichgewicht verloren geht, wird die öffentliche Meinung immer wieder auf dessen Wiederherstellung dringen ... Eine Wechselwirkung von Moral und Kunst läfst sich also nicht bezweifeln, und sie als unwesentlich hinstellen, heifst den einfachsten Erfahrungsthatsachen ins Gesicht schlagen; überall und zu allen Zeiten sind sich grofse Künstler auch ihrer Verantwortlichkeit ganz bewufst gewesen und statt sie abzuwälzen, haben sie es gerade als den höchsten Stolz empfunden, die Träger der edelsten menschlichen Kulturelemente zu sein, und der Menscheit Würde in ihre Hand gegeben zu sehen ... Die Kunst steht ganz anders dem Leben gegenüber als die Wissenschaft; Bühnenstücke, Statuen und Bilder sind vor den Augen Tausender, für deren Reife und Widerstandsfähigkeit niemand bürgt, und es ist auch nicht gleichgültig, dafs sie meist in Gesellschaft gesehen werden ... Die Moral ist ein Gesetz, das für die ganze Organisation der menschlichen Gesellschaft gilt, und die Kunst ist nur ein Element unseres Lebens; die Kunst hat sich also grundsätzlich der Moral zu fügen. Es können aber Kunstleistungen unter besonderen Bedingungen stehen, indem sie durch wichtige Zwecke genötigt sind, anstöfsige Dinge zu zeigen, oder indem sie die schlimme Wirkung dieser Dinge durch Ablenkung der Aufmerksamkeit abschwächen oder endlich, indem sie durch den hohen Wert des Ganzen einzelne Bedenken aufwiegen; dann wird man nach Mafsgabe dieser Umstände Nachsicht üben.« (H. Gerschmann, Kunst und Moral). Die Kunst soll eine ästhetische, eine erhabene Stimmung im Menschen erzeugen, sie soll sein Leben verschönern und ihn dadurch empfänglich machen fürs Schöne und Edle, fürs Ideale; sie ist daher auch kein Luxus, sondern ein ganz unentbehrliches Lebenselement, das sich jeder verschaffen kann. Die Produktion von Kunstwerken dagegen kann nicht gelehrt werden;

der Künstler wird geboren. Für die Erziehung und Bildung kommt also nur die Möglichkeit, Kunstwerke nachzuempfinden, in Betracht; in diesem Nachempfinden aber beruht der bildende Wert der Kunst, denn durch dasselbe wirkt sie auf Gemüt und Phantasie. Im Kinde ruhen Keime, physisch-psychische Disposition zur ästhetischen Bildung; diese hat die Erziehung zu pflegen und zu möglichster Vollkommenheit auszugestalten. Schon beim kleinen Kinde bemerkt man, dafs es nicht blofs empfindet und wahrnimmt, sondern auch ästhetische Gefühle hat, welche die Phantasie und zum Spiel anregen. Die Bildung von Gemüt und Phantasie gehört demnach zur allseitigen, harmonischen Bildung des Menschen; sie ist aber notwendig für die religiöse und sittliche wie für die intellektuelle Bildung.

Die ästhetische oder künstlerische Erziehung soll den Zögling zum ästhetischen Genufs empfänglich machen; dadurch trägt sie zur Veredlung seines Charakters bei, denn sie beschwichtigt die Leidenschaften, erhebt über die Sinnenwelt mit ihren Täuschungen und Qualen. Persönlichkeiten können nur durch Persönlichkeiten erzogen werden; in dem Kunstwerk aber liegt der Ausdruck der Persönlichkeit. »Was sich aber ausdrückt«, sagt Hans von Wolzogen (Der Künstler als Erzieher; Türmer III. 2), »ausdrücken mufs und will, ob nun im Leben oder in der Kunst, das ist der Charakter, eine Kraft und Richtung des Willens, ein moralisches Wesen, das Wesen des Menschen, des Deutschen. Wer erziehen will oder soll, nicht nur Schüler belehren, sondern Menschen bilden, Deutsche bilden, Vorbilder für das nationale Ideal: dem mufs selber der Quell all solcher Bildung im Herzen fliefsen, und er mufs die Quellen in den Herzen der Schüler, des Volkes lebendig sprudeln machen können.« Die deutsche Kunst vornehmlich hat sich das Persönliche bewahrt; sie vermag daher besonders erziehlich zu wirken. Allerdings kann dies nur die echte Kunst; nur »ein Künstler von edler Gesinnung kann«, wie Goethe sagt, »die Seele seiner Werke zur Seele des Volkes werden lassen«, kann ein Volkserzieher sein. Seine Werke sind der Ausflufs einer Weltanschauung; hier berührt sich der Künstler mit dem Denker. Aus ihrer Weltanschauung heraus, die sie zur Persönlichkeit macht, wirken sie auf die Stoffe der Wissenschaft und schaffen aus ihnen als Ausdruck ihres inneren Lebens das Kunstwerk; dieses bildet dann die geistige und lebensvolle Vermittlung zwischen der Persönlichkeit des Künstlers und der Volksseele, dem Publikum. »Jetzt ist das Kunstwerk im wahren Wortsinn das Vorbild, welches erzieherisch wirkt, gegenwärtiger, ungestörter, verständlicher und daher wirksamer wohl selbst als die Vorbilder der Persönlichkeiten der Künstler selbst; ... wenn in der Kunst etwas erziehlich wirken kann, so ist es in erster Reihe der in den Werken sich ausdrückende ideale Charakter: Wahrhaftigkeit, Gröfse, Adel, Zartheit, das über den Staub des Tages und die Kleinlichkeiten der engen Lebensstufen gewaltig Erhabene, Emporziehende.« (H. v. Wolzogen.) Im Kunstwerk aber ist das-

jenige Vorbild am wirksamsten, »welches als lebendig gestaltete Persönlichkeit auf uns wirkt, uns den kleinlichen Vorurteilen und Beurteilungsstufen des täglichen Lebens entrückt«, sagt H. v. Wolzogen mit Recht; daher kommt auch eine lebendige und das Handeln bestimmende Weltanschauung am besten in handelnden Personen vor. Alle diejenigen Werke, welche in diesem Sinne erziehlich wirken, verdienen den Namen »Klassiker«. Da ihre Werke der Ausflufs einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung sind, so müssen sie getragen sein von edler Sittlichkeit und Religiosität; sie sind daher die besten Mittel zur sittlichen und religiösen Erziehung.

Die Kunst im Leben des Kindes sollte durch eine Ausstellung in Berlin veranschaulicht werden, die von einem Kreise von Lehrern und Schriftstellern ins Leben gerufen worden war. Die Ausstellung umfafste drei Gebiete: 1. Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus; 2. Künstlerische Bilderbücher; 3. Das Kind als Künstler. Die Anregung zu dieser Ausstellung ging von Prof. Lichtwark, dem Leiter der Hamburger Kunsthalle, aus; er führte die Kinder vor die Gemälde der Hamburger Kunsthalle, liefs sie die Bilder anschauen, erfassen und beschreiben und knüpfte daran Belehrungen über das vom Künstler Gewollte, Erstrebte und Erreichte an usw. Bezüglich des Verhaltens der Kinder zu den Ausstellungsgegenständen zeigte es sich, wie R. Wielke in der »Deutschen Zeitschrift« (XIV. 15) berichtet, dafs von den ausgelegten Bilderbüchern immer zuerst und dauernd nach den Sagen- und Fabelbüchern gegriffen wurde, ebenso verhielten sie sich zu den Wandbildern. »Das Kind«, sagt Wielke (a. a. O.), »will bei seinem Bilderbuch, bei Wand- und anderem Schmuck zuerst das Gegenständliche ersehen, mit dem das künstlerische Verständnis in sein Gemüt zieht«. Obwohl wir Deutsche die Klassiker des Bilderbuchs: Ludwig Richter, Otto Spekter, Wilhelm Busch u. a. unser nennen, so hat doch eine gewinnsüchtige Industrie gerade auf dem Gebiet des Bilderbuches unser Volk mit höchst verderblicher Ware überschwemmt und die Ausbildung seines Kunstsinns und Kunstgefühls schwer geschädigt. Und beide bedürfen der sorgfältigen Pflege, wenn nicht der Kunstgenufs und die künstlerische Darstellung in falsche Bahnen geleitet werden sollen. Bei seinen frühesten zeichnerischen Darstellungen zeigt das Kind schon, dafs es, so unbeholfen und mangelhaft dieselben auch noch sind, doch das Wesentliche des dargestellten Gegenstandes hervorheben; »es wird allmählich auch das Bestreben deutlich, Individuelles wiederzugeben; charakteristisch erscheinendes Detail wird angebracht, die Absicht seiner bewufsten Darstellung tritt immer klarer zu Tage, bis, häufig genug, das Mifsverhältnis zwischen Wollen und Können dem kleinen Künstler zum Bewufstsein gelangt ist oder — schlimmer noch — durch den Spott der Erwachsenen zum Bewufstsein gebracht wird und ein reicher und reiner Quell kindlicher Freude

versiegt; ein Schatz von Beobachtungsmaterial, dem Erzieher wie der Wissenschaft gleich wertvoll bleibt ungehoben«. (O. Feld, Das Kind als Künstler. Zeitschr. für Pädag. Psychol. III. 2.) Denn dem Psychologen und Pädagogen bieten diese Zeichnungen ein wertvolles Material zum Studium der kindlichen Auffassungskraft, Phantasie und Darstellungskraft; die künstlerische Erziehung wird daher von hier aus auch Richtlinien erhalten. In dieser Hinsicht wird man beobachten können, dafs das Kind am liebsten Gegenstände aus seiner Umgebung, für die es besonderes Interesse hat, zum Gegenstand seiner Darstellung macht; besonders sind es Menschen und Tiere, die es bevorzugt, während es das Geometrische und Ornamentale fast gänzlich unbeachtet läfst. Die Darstellung selbst schreitet vorwärts »von der Wiedergabe eines subjektiven Bildes durch eine Art symbolischer Darstellung bis zum zeichnerischen Ausdruck eines Beobachtungsmaterials«. (O. Feld a. a. O.). Dabei mufs man sorgfältig beachten, dafs dem Kinde die Unbefangenheit und der Mut seiner subjektiven Auffassung und deren Wiedergabe in der Darstellung gewahrt bleibt; wir dürfen ihm nicht zu früh und gewaltsam »Methode« aufzwingen.

An diese Beobachtungen der künstlerischen Neigungen und Thätigkeiten des Kindes mufs nun die künstlerische Erziehung in der Schule anknüpfen; sie ist teils eine direkte, teils eine indirekte. Zu der indirekten gehört, dafs den Kindern so viel als möglich in seiner Umgebung, im Schulhaus schöne Formen und Farbenzusammenstellungen entgegentreten; es mufs gleichsam an das Schöne gewöhnt werden, sich in dasselbe hineinleben. Schon die Schulstube mufs diesen Anforderungen entsprechen, besonders aber das Schulbild; es mufs nicht blofs belehren, es mufs auch schmücken, einen kahlen Raum in einen freundlichen verwandeln und erfreuen, es mufs den ästhetischen Geschmack und die künstlerische Phantasie wecken und bilden. Daher müssen die Bilder schön, einfach und farbig sein und auf grofse Entfernungen wirken; ihren Stoff müssen sie hauptsächlich aus der Heimat nehmen. Unsere Schulbilder entsprechen in den meisten Fällen diesen Anforderungen nicht; häufig ist dies auch bei den Bildchen in Lese- und Realienbüchern der Fall. Es könnte aber hier leicht Wandel geschaffen werden, denn es fehlt uns in Deutschland durchaus nicht an guten Bildern, die diesem Zwecke dienen könnten; es kommt nur darauf an, dafs hier Kunst und Pädagogik zu Herrschern werden und nicht das Geschäft. Schon beim Bilderbuche mufs eine Reform beginnen; hier mufs energisch aller Schund beseitigt werden. Die oben erwähnte Ausstellung hat gezeigt, dafs wir in Deutschland in Bezug auf diesen Punkt noch wenig gewissenhaft sind, dafs dagegen England das klassische Land des spezifischen Bilderbuches ist; auch Frankreich steht höher wie Deutschland. Die moderne Kunst hat in England das rechte farbige Kinderbilderbuch geschaffen; hoffentlich wird sie auch in Deutschland diese Früchte tragen.

Man beginnt hier wenigstens unsere Aufgaben in dieser Hinsicht, in der indirekten Kunstpflege, wenigstens zu ahnen; man wendet ihr wenigstens einige Aufmerksamkeit zu. So lesen wir in dem Bericht der Volks- und Fortbildungsschule zu Lauscha (1899/1900): »Der Geburtstag Sr. Hoheit des Herzogs gestaltete sich in diesem Jahr zu einem ganz besonderen Ereignis für unsere Schule. Als die Kinder die Schule am 2. April betraten, bot sich ihnen ein überraschender neuer Anblick dar. An den sonst so öden Wänden des Treppenhauses und der Klassen sahen sie schöne Bilder und Hirschgeweihe aufgehängt. Der Herzog hatte sie in fürstlicher Freigebigkeit der Schule geschenkt, und auf seine Kosten durften wir auch die Bilder einrahmen und die Geweihstangen aufmachen lassen. Unter den 131 geschenkten Bildern befinden sich Reproduktionen nach Raffael, Michelangelo, Lionardo, Landschaften von Claude Lorrain »Prussie«, biblische Geschichten von Overbeck, Schwinds Melusine, 40 Photolitographien nach Handzeichnungen (Köpfe) von Dürer usw. Die künstlerische Ausschmückung unserer Klassenzimmer haben wir dann noch weiter ausgestaltet, indem wir aus den Mitteln der Festkasse 31 ebenfalls geschenkte Wandbilder von Seemann einrahmen liefsen und 24 Volksbilder von Ludwig Richter und 30 Bilder von Schwind ankauften. — So sind unsere 13 Schulzimmer, Zeichensaal, Treppenhaus und Korridore (zugerechnet noch 17 patriotische Bildnisse, eine Ansicht von Jena, zwei Stiche von Schraudolph und drei Holzbrandbilder) mit 228 Bildern und 13 Hirschgeweihen geschmückt. Die künstlerische Ausschmückung der Schulen ist etwas Neues, aber sicher etwas Berechtigtes und leider nur allzulang Vernachlässigtes.« Ebenso haben die Volksschulen der Stadt Plauen durch eine hochherzige Stiftung einen solchen idealen Wandschmuck erhalten; es kamen hier folgende schöngerahmte Kopien von Meisterwerken zur Verteilung: 1. Religiöse Bilder: Heinrich Hofmann: Der Jesusknabe im Tempel, Jesus predigt am See, Maria und Martha; Lionardo da Vinci: Das heilige Abendmahl; Plockhorst: Lasset die Kindlein; Raffael: Sixtinische Madonna; Defregger: Madonna. 2. Geschichtliche Bilder: A. v. Werner: Kapitulationsverhandlungen von Sedan, 19. Juli 1870, Kaiser Wilhelm I. auf dem Sterbelager, Bismarck und Napoleon in Donchery; v. Scholtz: Die Freiwilligen in Breslau 1813; Steffek: Königin Luise und ihre Kinder; Menzel: Tafelrunde von Sanssouci; Camphausen: Kaiser Wilhelm I. und seine Generale; Werner Schuch: Zieten aus dem Busch; Piloty: Thusnelda im Triumphzuge; Defregger: Tiroler Landsturm 1809. Der ungarische Unterrichtsminister beabsichtigt, zur Entwicklung des Schönheitssinns und der Vaterlandsliebe künstlerisch ausgesuchte Bilder, die ihren Stoff aus der vaterländischen Geographie und Geschichte nehmen, herstellen zu lassen; für je ein Bild hat er 1000 Gulden ausgesetzt. Wird er in Deutschland Nachahmer finden? Wir wollen es hoffen!

(Fortsetzung von IV folgt.)

Mitteilungen.

(Besoldungsverhältnisse usw. im Grofsherzogtum Hessen). Im Grofsherzogtum Hessen ist kurz vor Schlufs des Jahres 1900 ein Gesetz zustande gekommen, das den hessischen Lehrern ein Einkommen gewährt, wie es in keinem Staate mit Ausnahme der Republik Hamburg vorhanden ist. Die nachstehend bezeichneten Sätze bezeichnen den Gehalt der Orte und kleinen Städte; die gröfseren Städte gehen auf 3200 M. Gehalt nebst 500—700 M. Wohnungsgeld hinauf. Es beziehen in Hessen die Lehrer:

im	1.— 3. Dienstjahr	(3.—5.)	1100	M.
»	4.— 6. »	(6.—8.)	1250	»
»	7.— 9. »	(9.—11.)	1400	»
»	10.—12. »	(12.—14.)	1550	»
»	13.—15. »	(15.—17.)	1700	»
»	16.—18. »	(18.—20.)	1850	»
»	19.—21. »	(21.—23.)	2000	»
»	22.—24. »	(24.—26.)	2200	»
»	25.—27. »	(27.—29.)	2400	»
»	28.—30. »	(30.—32.)	2600	»
mit mehr als 30 (32) Dienstjahren			2800	»

Die Dienstjahre werden nach Bestehen der Dienstprüfung, also etwa vom 3. Dienstjahre nach dem Seminaraustritt an gerechnet. Um also festzustellen, in welchem Gesamtdienstalter die betreffenden Beträge gewährt werden, sind immer zwei Jahre hinzuzuzählen. Die freie Wohnung resp. Mietsentschädigung von mindestens 200 M. ist nicht eingeschlossen; sie wird bei der Pension mit 200 M. in Anrechnung gebracht. Angefügt sei noch, dafs das neue Besoldungsgesetz ohne jede Übergangsbestimmung mit Wirkung vom 1. April 1900 in Kraft tritt, dafs also jeder hessische Lehrer sofort in den vollen Genufs des betreffenden Gehaltes tritt. Es wurde zugleich auch noch die Bestimmung getroffen — weil eben nicht alle Wünsche der Lehrer erfüllt wurden —, dafs im Jahre 1904 eine Revision des Gesetzes eintreten soll. Kann dann eine Einigung zwischen Regierung und Kammer nicht erzielt werden, so gelten die Sätze weiter. Die gesamten Kosten der Aufbesserung bezahlt der Staat; die Auszahlung der Lehrergehalte erfolgt durch die Staatskasse. Auch ein neues Witwen- und Waisengesetz wurde erlassen. Hiernach sind Eintrittsgelder und Beiträge zur Witwen- und Waisenkasse der Volksschullehrer mit Wirkung vom 1. April 1899 an nicht mehr zu entrichten. Das Eintrittsgeld betrug seither 104 M., der jährliche Beitrag 42 M. Die Höhe des Anspruchs auf Witwengeld, das seither in jedem Falle 450 M. betrug, bemifst sich in Zukunft nach dem Dienstalter des verstorbenen Lehrers. Das Witwengeld beträgt: vom 1. bis einschliefslich 10. Dienstjahre 450 M., vom 11. bis einschliefslich 20. Dienstjahre 500 M., vom 21. bis einschliefslich 30. Dienstjahre 550 M., vom 31. Dienstjahre

an 600 M. Waisengeld erhalten diejenigen ehelichen oder diesen gleichstehenden Kinder eines Volksschullehrers, welche zur Zeit seines Todes das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Das Waisengeld beträgt: 1. für Kinder, deren Mutter lebt und zur Zeit des Todes des Lehrers zum Bezug des Witwengeldes berechtigt war, $^1/_5$ des Witwengeldes für jedes Kind; 2. für Kinder, deren Mutter nicht mehr lebt oder zur Zeit des Todes des Lehrers zum Bezug von Witwengeld nicht berechtigt war: a. beim Vorhandensein eines bezugsberechtigten Kindes $^2/_3$ des Witwengeldes, b. beim Vorhandensein zweier bezugsberechtigter Kinder die Hälfte für jedes Kind, c. beim Vorhandensein von drei oder mehr bezugsberechtigten Kindern $^1/_3$ für jedes Kind. Das Waisengeld für sich und das Witwen- und Waisengeld zusammen dürfen den Betrag von 1200 M. nicht übersteigen.

Vom 1. April 1901 an ist in der Stadt Worms folgende Gehaltsskala in Kraft getreten:

A. Bei den Lehrern:

I.	Klasse	vom	1.— 3.	Dienstjahre	M.	1400.
II.	»	»	4.— 6.	»	»	1600.
III.	»	»	7.— 9.	»	»	1800,
IV.	»	»	10.—12.	»	»	2000.
V.	»	»	13.—15.	»	»	2200.
VI.	»	»	16.—18.	»	»	2400.
VII.	»	»	19.—21.	»	»	2600.
VIII.	»	»	22.—24.	»	»	2800.
IX.	»	»	25.—27.	»	»	3000.
X.	»	»	28.	» ab	»	3200.

B. Bei den Lehrerinnen:

I.	Klasse	vom	1.— 3.	Dienstjahre	M.	1300.
II.	»	»	4.— 6.	»	»	1460.
III.	»	»	7.— 9.	»	»	1620.
IV.	»	»	10.—12.	»	»	1780.
V.	»	»	13.—15.	»	»	1940.
VI.	»	»	16.—21.	»	»	2100.
VII.	»	»	22.	» ab	»	2250.

C. Bei den Schulverwaltern:

I.	Klasse	vom	1.—3.	Dienstjahre	M.	1150.
II.	»	»	4.—6.	»	»	1300.
III.	»	»	7.	» ab	»	1450.

D. Bei den Schulverwalterinnen:

I.	Klasse	vom	1.—3.	Dienstjahre	M.	1100.
II.	»	»	4.—6.	»	»	1200.
III.	»	»	7.	» ab	»	1300.

Schulverwalter und Schulverwalterinnen erhalten bei einer Verwendung vor zurückgelegter Schlufsprüfung einen jährlichen Gehalt von M. 1000. Lehrer, welche aus anderen Gemeinden an die Volksschule der Stadt Worms versetzt werden, können in keine höhere

Gehaltsklasse als die sechste, Lehrerinnen im gleichen Falle in keine höhere Gehaltsklasse als die vierte eingereiht werden, falls nicht der Stadtvorstand ausdrücklich das Eintreten in eine höhere Gehaltsklasse in dem einzelnen Falle beschliefst. Nach Mafsgabe des Art. 10 des Gesetzes vom 9. März 1878 soll ein Viertel der Lehrerstellen an den Volksschulen der Stadt Worms ständig offen gehalten und von Schulverwaltern versehen werden. Die Oberlehrer erhalten neben ihrem Gehalte eine jährliche Funktionszulage von 400 M. An Mietentschädigungen werden vergütet: 1. den verheirateten und verwitweten Lehrern, sowie den unverheirateten Lehrern mit eigenem Haushalt 500 M.. 2. den übrigen unverheirateten Lehrern, sowie den Lehrerinnen 300 M., 3. den verheirateten Schulverwaltern 400 M., 4. den unverheirateten Schulverwaltern und Schulverwalterinnen 200 M. Die Handarbeitslehrerinnen an den städtischen Volksschulen steigen bei gewissenhafter und tadelloser Dienstführung im Gehalte nach folgenden Gehaltsklassen auf. (Wohnungsvergütung erhalten dieselben nicht).

I.	Klasse	vom	1.— 3.	Dienstjahre	M.	1100.
II.	»	»	4.— 6.	»	»	1250.
III.	»	»	7.— 9.	»	»	1400.
IV.	»	»	10.—12.	»	»	1550.
V.	»	»	13.—15.	»	»	1700.
VI.	»	»	16.	» ab	»	1850.

(Eine interessante Abhandlung hat J. Wolff über die Begriffe »Normalmensch, Kulturmensch und Genie«) veröffentlicht (Veröffentlichungen der deutschen akademischen Vereinigungen in Buenos-Aires; B. Aires von Woerden & Co.). Der Psychiater Dr. Möbius hat ein Werk »Über das Pathologische bei Goethe« veröffentlicht, in dem er den pathologischen Charakter der genialen Begabung dieses grofsen Denkers und Dichters nachzuweisen sucht; diese Auffassung hat Wolff zur Abfassung seiner Schrift veranlafst. Möbius sagt: »Weicht ein Mensch von der Norm, der Regel, dem Gewöhnlichen ab, und erreicht die Abweichung eine gewisse Gröfse, die die je nach der Anschauung verschieden grofse Breite der Gesundheit überschreitet, so ist er abnorm, oder was im Grunde dasselbe ist, krankhaft«. Wer ist denn nun der »Normalmensch«, der als Mafsstab dient? so fragt man. Wolff antwortet: »Da die Norm die allgemeine Regel ist, so kann vernünftigerweise unter den Begriff »normal« nur fallen, was wirklich der ungeheuren Mehrzahl aller Menschen oder mindestens der in ihnen körperlichen Bildung gleichen oder ähnlichen Menschen gemeinsam ist, und das ist auf moralischem und geistigem Gebiete vor allem der Egoismus, der Trieb der Selbsterhaltung, die Sorge für die eigene Wohlfahrt und das eigene Wohlbehagen;« der »Normalmensch« ist also der »Naturmensch«. Denn der »Kulturmensch« verhält sich nicht so, soll sich wenigstens nicht so verhalten; er soll das eigene Ich in den Dienst des Ganzen stellen, die Selbsterhaltung der Gattungserhaltung unterordnen. Die Umwand-

lung des Naturmenschen in dem angegebenen Sinn zum Kulturmenschen schreibt Wolff der Suggestion zu; diese Suggestion aber wird von den Vorstellungen ausgeübt, unter deren Herrschaft der Kulturmensch steht, und zwar in diesem Fall unter der Vorstellung, »dafs das Interesse der Gesamtheit dem des Einzelnen unbedingt voranstehen müsse«. »Was den Kulturmenschen vom Normalmenschen unterscheidet«, sagt Wolff, »ist die gröfsere Nachhaltigkeit, die gröfsere Mannigfaltigkeit der Suggestionen, die gröfsere Leichtigkeit, neue aufzunehmen«. Dafs die katholische Bevölkerung der protestantischen in der Bildung nicht gleichsteht, besonders da, wo sie nicht mit der letzteren in Berührung kommt, hat nach Wolff darin seinen Grund, dafs die katholische Kirche nicht duldet, dafs neben die von ihr ausgehenden Suggestionen andere als gleichberechtigte treten, und wo sie auf das geistige Leben eines Volkes beherrschenden Einflufs gewinnt, wird die Revision der Kultursuggestionen, die das Wesen der Kulturarbeit ausmacht und Bedingung alles Kulturfortschrittes ist, wenn nicht unmöglich gemacht, so doch aufserordentlich erschwert. Die Fähigkeit der Aufnahme neuer Suggestionen wird stark herabgesetzt, das geistige Leben verödet, und wenn dann doch neue Gedanken von aufsen hereindringen, so ist die Nation, die unter dem Drucke einer jede andere ausschliefsenden Autorität die geistige Elastizität eingebüfst hat, nicht im Stande, die widerstrebenden Tendenzen zum Ausgleich zu bringen. . . Ohne Empfänglichkeit für Suggestionen ist keine Kultur, ohne die Möglichkeit des Wechsels der Suggestionen kein Kulturfortschritt denkbar; es mufs also, damit die Kultur nicht erstarrt, die Möglichkeit da sein, der Menschheit neue Suggestionen zu verschaffen, und diese Aufgabe fällt dem Genie zu«. Bei ihm tritt wieder der »Normalmensch« in den Vordergrund; »der rücksichtsloseste Egoismus«, sagt Wolff, »der die eigene Person allem, aber auch allem andern unbedingt voranstellt, ist ein allen Genialen gemeinsamer hervorstechender Zug«. Das Genie tritt vielfach in Widerspruch mit den die Zeitgenossen beherrschenden Suggestionen; es will neue Suggestionen an die Stelle von alten oder neben sie setzen. »Nur weil ihr Empfinden normaler, natürlicher, menschlicher ist als das des Durchschnitts der Kulturmenschheit, bleiben die Werke der Genialen auch bei allem Wechsel der Suggestionen der fernen Nachwelt verständlich«. (Wolff). Das Genie ist aber trotzdem ein Erzeugnis der Kultur; aber es unterliegt nicht so sehr dem Einflufs des Milieus wie der Kulturmensch, sondern hebt sich über dasselbe hinaus ins rein Menschliche. Es stellt »den Menschen der Zukunft dar, da,« wie Wolff sagt, »die Suggestionen, die es heute ausstreckt, die Suggestionen der Kulturwelt von morgen sein werden;« es repräsentiert also, »wenn nicht in seiner Person, so doch in seinen Werken einen höheren Typus von Mensch, als der Durchschnitt seiner Zeitgenossen«.

C. Referate und Besprechungen.

Erscheinungen auf dem Gebiete der Stilistik.

Von **Otto von Greyerz** in Bern.

Stilistik für Seminarien und andere höhere Lehranstalten. Von J. Steiger, Lehrer am Seminar der Neuen Mädchenschule in Bern. 1900. Wiesbaden, Emil Behrend und Bern, Schmid & Francke. 144 S. Preis M. 1,60 kart.

Diese Stilistik hat vor allem das grofse Verdienst, dafs sie ihrer Bestimmung zum Schulbuch entspricht. Der Verfasser hat nirgends aufser Acht gelassen, dafs er dem Seminaristen oder Gymnasiasten nicht eine blofse Theorie des Stils, sondern eine Anleitung zur Erwerbung eines Stils und zum richtigen Gebrauche desselben geben wollte. Er hat das Bedürfnis des jugendlichen Kopfes nach klaren Begriffsbestimmungen, einleuchtenden Beispielen und geeigneten Übungsaufgaben klar erkannt und als erfahrungsreicher Pädagoge auf die Methode der Belehrung ebensoviel Fleifs verwandt als auf die Erkenntnis des Gegenstandes. Dabei ist er der Eintönigkeit der Belehrung, die das Übel einer streng durchgeführten Methode, auch der besten, werden kann, glücklich aus dem Wege gegangen. Er hat es verstanden, durch einen freien Wechsel von induktivem und deduktivem Verfahren seine Belehrung abwechslungsreich zu machen, den Schüler bald durch eine logische Begriffsentwicklung, bald durch empirische Einleitungen zu einer neuen Erkenntnis zu führen, und ihn immer wieder darauf zurückzubringen, dafs die Theorie für ihn selber eine praktische Bedeutung hat, dafs es sich also nicht nur um ein Erkennen, sondern um ein Können handelt. Gelegentlich (wie S. 85) hat der Verfasser in den Worten seiner eigenen Darstellung ein Beispiel derjenigen Stilgattung gegeben, von der gerade die Rede ist, und sein ganzes Buch ist, zumal in den Begriffsbestimmungen und -entwicklungen ein Muster von klarem Denken und sachlich schlichtem Ausdruck. Dies zeigt sich gerade bei schwierigen Erklärungen wie z. B. über die allgemeine Bedeutung von Tropen und Figuren (S. 50—54), über den Satzbau (S. 71—79), über Fabel, Märchen, Sage, Mythus (S. 99 ff.) und über die Rede (S. 118 ff.). Den praktischen Blick des Schulmannes verraten die Abschnitte, welche die Lehre von der Erfindung und von der Anordnung enthalten, ferner die Übungsstoffe (S. 30—34) zu Definitionen und Klassifikationen und endlich die Wiederholungsfragen (S. 140—144). Erfreulich ist es auch, in dieser Theorie des Stils wiederholt dem Hinweis zu begegnen, dafs es mit der Theorie nicht gethan ist, dafs die vornehmsten Schönheiten des Stils, die besten Wirkungen der Rede Sache der Persönlichkeit sind, und dafs ohne Wärme des Gefühls, ohne Ernst und Überzeugung alle erlernbaren Kunstmittel leeres Phrasengeklingel sind.

Was diesem Buche zum Vorzug gereicht, der Boden der Schulerfahrung und der Hinblick auf Schulzwecke, das bedeutet anderseits auch einen Mangel. Gleich zu Anfang (S. 4) erfährt man, dafs dem Verfasser die Stilistik hauptsächlich Aufsatzlehre ist; andere litterarische Formen kommen für seine Stillehre kaum in Betracht. Wenn er von Märchen, Idyll, Sage u. dgl. redet, so hat es für ihn und seine Schüler offenbar keine praktische Bedeutung. Es giebt nach ihm nur zwei Kunstformen für Schularbeiten: den Aufsatz und die Rede. Beide läfst er nur gelten, insofern sie auf einer logischen Disposition beruhen. Die Disposition allein macht den Aufsatz oder die Rede zu einem organischen Ganzen. »Ihr«, sagt er S. 17 geradezu, »ihr gebührt das Hauptverdienst, wenn der Aufsatz die beabsichtigte Wirkung thut«. Eine Beschreibung, z. B. die eines Gartens (S. 24) kann er sich nicht anders denken als in logischer Gliederung. Die künstlerische Behandlung eines Themas, also z. B. die Beschreibung eines Gartens aus dem Gesichtspunkte desjenigen, der den Garten betritt und durchwandelt und dabei bald dieses bald jenes entdeckt, empfindet und denkt, scheint bei ihm ausgeschlossen. Nicht das einheitliche starke Gefühl, wie z. B. das der liebevollen Erinnerung oder der staunenden Bewunderung, sondern allein die Logik ist nach Steiger das organische Prinzip des Aufsatzes. Nur die Logik bringt die Gedanken eines Aufsatzes in die »richtige Reihenfolge«, von der er wiederholt spricht. So richtig dies für jede Art von Abhandlung ist, so unrichtig ist es für Beschreibung, Betrachtung und Erzählung. Denn hier betreten wir das Gebiet der Kunst — wenigstens sollte es so sein — und da übernehmen andere Seelenkräfte die Führung als der trennende und ordnende Verstand. Wenn also in der Schule nur Aufsätze im herkömmlichen schulmäfsigen Sinn gemacht werden sollen und wenn der Aufsatz wesentlich eine Übung der Denkkraft ist, so dürfte streng genommen nur die Abhandlung als Aufsatz gelten. Erzählung und Beschreibung sind ihrem Wesen nach künstlerische Aufgaben, die mit einer logischen Disposition nichts zu thun haben. Die Beschreibung eines Gartens, und wäre es nach der scharfsinnigsten logischen Disposition, wird ohne die Hülfe der Phantasie und des Gefühls den Zweck der Beschreibung verfehlen, denn dieser ist: die Veranschaulichung eines Gegenstandes durch Worte. Logische Gliederung allein erzeugt kein Bild.

Gesetzt aber auch, es wäre zulässig, Beschreibung, Erzählung und Abhandlung als drei homogene Spielarten des Aufsatzes zu behandeln, so wäre diese Einteilung jedenfalls unvollständig. Es fehlt vor allem die allereinfachste litterarische Übung, die zugleich dem Unterricht vorzügliche Dienste leistet: das Referat, d. h. die verkürzende Wiedergabe einer Gedankenentwicklung. Sie kann sich ebensogut an das einfachste Lesestück als an Lessingsche und Schillersche oder Herdersche Abhandlungen anschliefsen. Sie kann in der genauen Wiedergabe eines fremden Gedankengangs, in der kurzen Zusammenfassung des hauptsächlichen Inhalts oder in der Hervorhebung eines speziellen Gedankens, der da und dort im Zusammenhang auftaucht, bestehen; als Beispiele hierzu: Gedankengang von Lessings Laokoon, Schillers Urteil über Matthison,

Werthers Gedanken über die Natur. Nichts ist geeigneter, die Logik des Schülers zu kräftigen, als wenn er sich in die Logik grofser Denker vertiefen mufs, auch wenn er dabei Mängel entdeckt.

Aber auch die von Steiger besonders bevorzugten Gebiete der Erzählung und Beschreibung erlauben eine viel gröfsere Mannigfaltigkeit der Aufgaben, als die »Stilistik« kennt. Wie verschieden wird doch die Aufgabe des Beschreibens oder des Erzählens je nach dem Verhältnis zum Stoffe! Ob ich erzähle und beschreibe was ich blofs aus eigner Erfahrung kenne, oder ob mir dabei eine schon vorhandene Erzählung oder Beschreibung vorliegt, davon kann die Eigenart, die Schwierigkeit der Aufgabe, kann der Wert meiner Leistung abhängen. Es ist doch ein grofser Unterschied, ob ich einen Ausflug erzähle, den ich selber gemacht, oder ob ich Schillers Spaziergang seiner Elegie nacherzähle. Beides ist Erzählung; aber wie verschieden die Gedankenarbeit! Die litterarische Vorlage kann meine Aufgabe erleichtern; sie kann sie auch erschweren. Es ist keine Kunst, von Cid unter Ferdinand dem Grofsen nach Herders Romanzen zu erzählen; aber die Geschichte des Johanniters im »Kampf mit dem Drachen«, des Grafen von Habsburg in Schillers Romanze oder des Kreuzfahrers in Goethes »Hochzeitlied« in chronologischer Ordnung wiederzugeben, erfordert Vertiefung in das Gedicht. Wieviel mehr ein Thema, das von mir die Vorgeschichte zum »Schatzgräber« oder zu »Alexis und Dora« verlangt! Und ebenso mit der Beschreibung. Die Feuersbrunst nach Schillers Glocke beschreiben oder das Landstädtchen in »Hermann und Dorothea«, das ist, auch bei gleichem Umfang des Aufsatzes, eine sehr ungleiche Sache. Ähnlich der Hof des Alkinoos in der Odyssee einerseits und das Bauernleben im 30jährigen Krieg nach dem Simplicissimus. — Und dann mufs (was in der ganzen »Stilistik« nirgends geschieht) auch Lyrik und Drama in Betracht gezogen und die Aufgabe gestellt werden, einen Stoff aus der einen Darstellungsart in die andere zu übertragen, z. B. aus der dramatischen in die erzählende oder schildernde. Welche Mannigfaltigkeit von Stilübungen entsteht erst da! Erzählung oder Schilderung des Gastmahls aus den Piccolomini, Lebensgeschichte des Philotas, der Hof zu Madrid nach Don Carlos, die Sitten der Schweizer im Tell, Landsknechtsleben nach den Volksliedern, der deutsche Wald in der Lyrik Eichendorffs, der Weimarer Hof nach Goethes »Ilmenau«, die Vorgeschichte zum »Nathan« usw. Mir scheint, das seien auch Aufsatzthemata. Allein bei all diesen Aufgaben, läfst die »Stilistik« den Schüler im Stich. Sie scheint zweierlei völlig zu übersehen: erstens, dafs das Erzählen wie das Beschreiben vielfache Probleme darbieten je nach der Darstellungsform, in welcher wir den zu beschreibenden oder zu erzählenden Stoff kennen lernen; und zweitens, dafs gerade in der Übertragung eines Stoffes aus der einen in die andere Darstellungsart eine stilistische Aufgabe von hohem Bildungswerte liegt. Denn diese Aufgabe regt die künstlerischen Fähigkeiten, die in jedem Kinde liegen, zur Produktion an und läfst den jugendlichen Geist durch eigene, wenn auch noch so bescheidene Versuche teilnehmen an der Arbeit des Dichters und auf diese Weise ein ganz anderes Verständnis für das Wesen der

Dichtkunst gewinnen als ihm aus den Sätzen einer Poetik möglich ist. Der Schüler, der selbst einmal eine reine Erzählung in ein Gespräch oder einen moralischen Spruch in eine Tierfabel oder einen Vorfall aus dem Leben in ein Märchen umgewandelt hat, ist dadurch, mag sein Opus auch noch so schwächlich sein, um eine Erfahrung bereichert worden, die mehr wert ist für seine Geistesbildung als der Besitz der vollkommensten Theorie. Der Aufsatz nach logischer Disposition ist eine Aufgabe für den Verstand; aber das Kind hat von Anfang an mehr Phantasie als Verstand, und bis zu seinem Reifealter wiegen Gemüt und Gefühl naturgemäfs vor. Fast einzig der Deutschunterricht führt diesen Anlagen die Nahrung zu, deren sie bedürfen — und da sollte der Aufsatz nichts anderes sein als Verstandesübung? Man sage doch ja nicht, dafs die Erfindung von Fabeln, Märchen, Dialogen usw. über das Vermögen der Schüler hinausgehe. Wer das behauptet, hat es eben nie versucht. Wieviel man dabei erreichen kann, möge man aus den vor zwei Jahren erschienenen »Schulmärchen« von Dr. Alex. Ehrenfeld[1]) lernen. Schon Erzählung und Beschreibung sind künstlerische Aufgaben, und das wird offenbar von denjenigen Lehrern verkannt, die in der logischen Disposition die Seele jedes Aufsatzes zu erkennen glauben.

Viel zu eng scheint mir auch die Anleitung, die Steiger S. 7 darüber giebt, wie der eigentliche Sinn eines Aufsatzthemas zu bestimmen sei. Er nennt nur fünf Operationen, die mit der Form des Themas vorgenommen werden können: Verwandlung des bildlichen Ausdrucks in den eigentlichen, des poetischen in den prosaischen, des zusammengesetzten Satzes in einen einfachen, des unvollständigen in einen vollständigen, des allzu gedrängten in einen zusammengesetzten. Nach meiner Erfahrung giebt es statt dieser fünf mindestens dreizehn Operationen, die der Schüler alle kennen lernen mufs, um die — vielleicht schwierigste — Aufgabe des Aufsatzes zu lösen: die richtige Auffassung des Themas. Wir haben es an Maturitätsprüfungen mehrmals erlebt, dafs ein Aufsatz dadurch allein entwertet wurde, dafs der Kandidat das Thema nicht verstand, also gleich zu Anfang entgleiste. Das Mifsverständnis erklärte sich z. B. daraus, dafs der Schüler den Hauptton des Themas nicht erkannte, dafs er die Ironie des Satzes, die darin enthaltene Übertreibung oder die Beziehung des Satzes auf diese und jene Menschen oder Verhältnisse, die apologistische Bedeutung übersah, u. dgl. m. Die Fehler, die gleich im Anfang einer Abhandlung gemacht werden, sind oft die folgeschwersten; und deshalb sollte dem Schüler eine gründliche Belehrung über die richtige Deutung einer Aufsatzaufgabe gegeben werden. Nach meiner Meinung besteht die natürliche Einleitung eines Aufsatzes, wenigstens einer Abhandlung, darin, dafs man seine Auffassung des Themas kundgiebt und rechtfertigt. Diese Einleitung ist jedenfalls mehr wert als jene allgemeinen, banalen Redensarten, aus denen die schulmäfsige Stilistik die Einleitung bestehen läfst.

[1]) Schulmärchen und andere Beiträge zur Belebung des deutschen Unterrichts. Nebst einem Anhang von Schülerarbeiten. Zürich, E. Speidel 1899.

Die Einleitung soll nicht ein überflüssiger Schnörkel, sondern ein organischer Teil der Abhandlung sein, so gut wie der Schlufs; und es ist mir unbegreiflich, warum Steiger das Kapitel hierüber in den Anhang seines Buches verlegt hat, anstatt wo es hingehört, in die Lehre von der Anordnung, oder doch wenigstens in das Kapitel vom Thema auf Seite 7.

Zu den weniger gelungenen Abschnitten rechne ich die von der Sprachrichtigkeit (S. 35—40), wo denn doch ganz andere, viel häufigere und heillosere Fehler zu besprechen gewesen wären: ferner das wichtige Kapitel von den Stilarten (S. 47 ff.), wo nur drei verschiedene Stilarten festgestellt werden und vom einfachen Stil gesagt wird, er sei die Ausdrucksweise des zu Abstraktionen geneigten denkenden Verstandes. Der einfachste Stil ist doch gewifs derjenige, der dem natürlichen Ausdruck am nächsten steht; und nichts, auch der höchste poetische Ausdruck, steht, dem Wesen nach, der Natur weniger nah als die abstrakte Ausdrucksweise, die man dem Schüler überhaupt als eine Degeneration der Sprache, einen traurigen Notbehelf der Gelehrsamkeit, hinstellen sollte. Der einfache, der Jugend angemessene Stil ist nicht abstrakt, sondern sinnlich, sachlich, alltäglich. So sollte man sie reden und schreiben lehren so lange es nur möglich ist, bis dann die Büchersprache ihr Opfer fordert. — In dem kurzen Abschnitt über Klarheit und Präzision des Ausdrucks (besonders S. 42) vermisse ich eine grofse Auswahl von Synonymen mit entsprechenden Übungen; ebendaselbst, oder auch im Kapitel von den Tropen (S. 50 ff.) eine reiche Sammlung bildlicher Redensarten nebst Deutungen. Die deutschen Redensarten, ein kostbarer Schatz unserer Sprache, sind in dem ganzen Buche überhaupt nicht erwähnt. Gerade der mehr oder weniger sichre Gebrauch von Redensarten ist ja doch ein Mafsstab für die verschiedenen Stilarten; je sinnlicher, lebendiger, origineller der Stil, desto reicher und besser die bildlichen Redensarten. Aber gerade bei Lehrern fehlt oft der Sinn dafür; kann man doch in Lehrerzeitungen Artikel lesen, in denen jede gute deutsche Redensart mit blöder Schüchternheit in Gänsefüfschen eingefafst ist.

Unbegreiflich ist mir, dafs die Personifikation (S. 69) unter den formalen Figuren angeführt wird, da doch S. 66 die formale Figur als blofse Veränderung der Satzform! erklärt wird. Wenn irgend eine Figur mit Sicherheit als Gedankenfigur zu bezeichnen ist, so ist es die Personifikation, das Hauptgeschäft der dichterischen Phantasie, die alles, alles belebt. — Sehr irreführend scheint mir auch ein Satz auf S. 80, der das Beschreiben auf das Berichten zurückführt; dort liest man sogar: »der Bericht über Wahrnehmungen sinnlicher oder geistiger Art heifst Beschreibung«. Was ist dann Erzählung anderes als Beschreibung? Und was wird aus dem speziellen Sinn von Bericht, von dem wir weiter oben (mit dem Ausdruck »Referat«) gesprochen haben?

Eng, oder soll man sagen veraltet, scheint mir der ästhetische Standpunkt des Verfassers an zwei Stellen; zunächst da, wo er von der Metapher verlangt, dafs sie nichts Unedles enthalte (S. 55). Wenn er darin recht hätte, so müfste er fast alle volkstümlichen Redensarten für stilwidrig erklären und den Schiller, den er doch so hoch stellt, müfste er gründlich

purifizieren. Nein, charakteristisch sei die Metapher! Und das Unedle wird nicht durch Edles charakterisiert. — Gefährlich scheint mir die Forderung (S. 96), dafs der Erzähler einer erdachten Geschichte »den auftretenden Personen ein solches Schicksal zuteile, wie sie es nach unserem sittlichen Gefühl verdient haben«. Tief aufgefafst, im Sinne des Sprichworts »Jeder ist seines Glückes Schmied« und des Schillerschen Ausspruchs »Das Leben ist der Güter höchstes nicht« hat diese Forderung Wahrheit. Aber es wird schwer sein, unerwachsene Leute vor einer oberflächlichen Auffassung zu bewahren, die höchst verderblich wäre, vor der Auffassung, die in leichtsinnigen Sprichwörtern niedergelegt ist wie z. B. »Ehrlich währt am längsten«, oder »Unrecht Gut gedeiht nicht«. Leider gedeiht es oft üppig, und die Ehrlichkeit hat manchen auf den Scheiterhaufen geführt. Nicht das innere, aber das äufsere Schicksal des Menschen steht oft genug in einem schreienden Gegensatz zu dem Urteil unseres »sittlichen Gefühls« — und darüber soll auch die Jugend nicht hinweggetäuscht werden.

Der Leser dieser Kritik wird hoffentlich verstanden haben, dafs ich nur deshalb so scharf auf die nach meinem Urteil mangelhaften Stellen von Steigers »Stilistik« hingewiesen habe, weil dieses Buch im Übrigen hohe Anerkennung verdient und ich die Lust empfand, nach meinen Kräften etwas zu seiner Vervollkommnung bei einer zweiten Auflage beizutragen. Ich bin überzeugt, dafs die meisten Lehrer die Mängel und Irrtümer des Buches, die mir als solche erscheinen, nicht bemerken oder nicht hoch anschlagen werden, weil Steigers Arbeit den herkömmlichen Schulbegriffen und -Gewohnheiten entspricht und innerhalb des landläufigen Begriffes von Stilistik vorzügliche Dienste leistet. Denn, um es zu wiederholen, es ist ein im Schuldienste gereiftes und für die Schule höchst geeignetes Buch. Aber da die Zeit nicht stille steht und selbst durch die Schulräume bisweilen ein frischer Lenzhauch weht, so ist zu wünschen, dafs dieses Lehrmittel die gesunden Anregungen der neuen Zeit auch auf sich wirken lasse.

Litteraturbericht über Formenkunde.

Von **Emil Zeifsig** in Annaberg (Sachsen).

Der Rezensent einer mathematischen Zeitung, die also der absoluten Wissenschaft dient, betrachtet jede Schrift, die ihm in die Hände kommt, vom rein mathematischen Standpunkte. Aber ich als Lehrer und Kritiker für eine pädagogische Zeitschrift mufs jede neue litterarische Erscheinung in der Hauptsache im methodischen Gesichtswinkel ansehen. Ein Buch kann in stofflicher, d. h. fachwissenschaftlicher, mathematischer Hinsicht allen, selbst den höchsten Anforderungen genügen, dagegen in pädagogischer Beziehung nichts taugen. Und in der That gehen nicht selten hundert formenkundliche Schriften, die dem Lehrer zur Vorbereitung auf den Unterricht gute Dienste leisten wollen, — wie Freunde in der Not —

auf ein Lot. Zu allermeist beschränken sich die Autoren auf den nackten Lehrstoff und dazu in einer Darstellung, wie sie nur an der Hochschule berechtigt ist. Der Stoff an sich ist aber für den Lehrer sozusagen Nebensache, die didaktische Behandlung einzig und allein Hauptsache. Im Religionsunterrichte, in Naturkunde, Erdkunde u. s. f. ist dieser Satz schon längst ausgemachte Sache, aber in der lieben Mathematik als Schulfach will man jene Wahrheit absichtlich und unabsichtlich noch nicht einsehen, und daraus erklärt sichs, dafs für den formenkundlichen Unterricht dürre, trockene Stoffsammlungen ohne Zahl jährlich auf den Büchermarkt geworfen werden und reifsenden Absatz finden und frischweg dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden.

Heinze & Hübner, Raumlehre für Volksschulen. Ausgabe für Lehrer. 3. Aufl. Breslau, Franz Goerlich. Preis 1,60 M. 132 S.

Die Aufeinanderfolge des Stoffes zeigt folgende Etappen: Räumliche Grundbegriffe, die Linien, von den Winkeln, von den Flächen, von den Körpern. Nichts anderes als das System liegt dem vorliegenden Buche zu Grunde. Während andere Schulfächer dem systematischen Gange längst Valet gesagt haben, kommt man in unserer Formenkunde von der logischen, aber nicht psychologischen Stoffanordnung nicht los. Es freut mich, dafs neuerdings einige Handreichungen erschienen sind, die den wissenschaftlichen Weg nicht einschlagen. Heinze und Hübner zeigen auch innerhalb der einzelnen angeführten Hauptkapitel die pure Wissenschaft und gehen vom Allgemeinen zum Besonderen; das Kapitel von den Flächen handelt, um wenigstens nur einen Beleg anzugeben, zunächst »von den Figuren im allgemeinen« (§ 10), hernach kommen »die Vierecke im allgemeinen« (§ 11) dran, darauf »die Parallelogramme im allgemeinen« (§ 12), und nun erst gelangen »die Parallelogramme im besonderen« (§ 13) zur Vorführung. Pestalozzi und Diesterweg, die doch so eindringlich gepredigt haben: Vom Besonderen zum Allgemeinen! scheinen für das in Rede stehende Lehrfach vergebens gelebt zu haben. Oder meint man vielleicht, dafs der Kindesgeist im formenkundlichen Unterrichte eine andere Richtung beim Neulernen als in anderen Unterrichtszweigen einhält? Zur Beruhigung aller, die mit allen Fasern des Herzens am systematisch angelegten Geometrieunterricht hängen, sei bemerkt, dafs das System aus dem gesamten Unterrichte der Formenkunde herauswachsen, das Ergebnis in Form einer Jahres- oder Fachübersicht darstellen mufs. Das System als Anordnungsprinzip ist auch stets schuld daran, dafs gegen den Grundsatz weiser Stoffbeschränkung arg gesündigt wird. Um das systematische Gebäude einigermafsen auszuputzen, gehört eben viel Lehrstoff. Wie wäre man denn sonst auf die »Winkel zwischen Parallelen« (§ 9) u. dgl. Dinge gekommen, die aufserdem nur im Banne der Gewohnheit von Geschlecht zu Geschlecht, von Buch zu Buch mitgeführt werden! In der »Methode des geometrischen Unterrichts« (S. 2) fufst unser Autorenpaar ganz auf Kehr und sagt mit diesem: »Unterrichte anschaulich — hüte dich vor Abstraktionen«. Hie und da versäumen ja die Verfasser nicht, ihre Schüler auf gewisse Dinge des Schulzimmers und der nächsten Umgebung aufmerksam zu machen, aber zum allergröfsten Teile bieten

sie eine Raumlehre *in abstracto.* Zu allermeist geben Modelle, sog. geometrische Körper das Anschauungsmittel ab. Einen solchen Unterricht halte ich für total wertlos. Wo kommen denn sonst *in natura* solche papperne, hölzerne Modelle vor? In dem Namen »Modell« liegt es ja schon, dafs Modelle nur Nachbildungen, nicht die Wirklichkeit sind. Unerläfslich ist es, dafs der formenkundliche Unterricht mit dem Formenleben in Natur und Kunst verwachsen ist und dadurch sich zu einer realistischen, natürlichen, heimatlichen Formenkunde, zur Sachkunde, Natur- und Heimatkunde entwickelt, wie ichs in meinen »Präparationen für Formenkunde« (Langensalza, Beyer & Söhne) angestrebt habe. Von Formendeutung ist im ganzen Werke von Heinze und Hübner nicht das Geringste zu spüren. Ihre Raumlehre enthält auch eine stattliche Zahl von meist eingekleideten Aufgaben, die wohl geeignet sind, zur Befestigung der gewonnenen Berechnungsregeln beizutragen. Wer sie in seiner Schule anwendet, darf es natürlich ja nicht unterlassen, auch solche Übungs- und Funktionsaufgaben zu stellen, die sich auf Lokales beziehen. Aufgaben, die gedachte Formenverhältnisse in Berechnung ziehen, können erst in zweiter Linie auf Verwertung rechnen. Von Formeln machen Heinze und Hübner Gebrauch, selbst von Formeln, die für Volksschüler Ungeheuer sind und bleiben. Öfters rechnen die Autoren nicht genau nach Formeln; ich denke an die Anwendung der Benennung innerhalb der Formel. Gewundert habe ich mich über folgende Stelle: »Da diese Veranschaulichung (Oberflächenberechnung der Kugel) jedoch schwer ausführbar ist, genügt ev. die Vorführung der Formel«. (S. 128). Wie pafst denn dieser gute Ratschlag zu dem zweiten Kehrschen Grundsatz: »Unterrichte entwickelnd — gieb dem Schüler das Ergebnis nicht als etwas Fertiges, sondern leite ihn an, es mit Erfolg selbst zu suchen?« Mit Recht legen unsere Autoren grofsen Wert auf Schätzungen, Messungen und auf bildliches Darstellen.

Schmidt, Karl, Wenzel, Raumlehre mit zahlreichen Rechen- und Konstruktionsaufgaben für Handwerker- und Fortbildungsschulen. Erster Teil: Punkt, Linien, Winkel, Flächen. Mit 67 Figuren. 2. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1901. 70 S. 0,60 M.

Gleich auf dem Titelblatte prangt wieder das »schöne« System als Basis des Faches. Nun, diese »Raumlehre« ist für Handwerker- und Fortbildungsschulen bestimmt, deren Zöglinge schon einen Unterricht in der Formenkunde, und zwar in der Volksschule, genossen haben. Wenn in der Volksschulformenkunde ein System, wie es die wissenschaftliche Geometrie kennt, herausgearbeitet worden ist, so ist es keineswegs falsch, für einen weiteren Kursus in der Formenkunde den logischen Gang einzuhalten; denn nunmehr versteht der Schüler den Unterrichtsfortschritt, das System, nun vermag er die logische Folge der Lehrstoffe zu würdigen. Vorher ist es ihm ganz unmöglich. Was den rein formenkundlichen Stoff, das positive Fachwissen betrifft, so kann man keinen wesentlichen Unterschied zwischen der vorliegenden Schrift für Handwerker- und Fortbildungsschulen und den Volksschulgeometrieen erkennen. An vielen Stellen ziehen die Verfasser echt praktische Verhältnisse aus dem Gewerbe- und Handwerkerleben heran. Bei einer neuen Auflage werden sie aber allent-

halben das konkrete, das dem Berufsleben nahestehende Formenmaterial bei Formenbetrachtungen, -darstellungen und -berechnungen eingehend verwerten; auf Schritt und Tritt stöfst man ja auf solche geometrische Dinge. In meinem formenkundlichen Unterrichte, den ich neben der Volksschule in einer gewerblichen Fortbildungsschule gebe, habe ich stets erkannt, dafs grofsen praktischen Wert haben und grofses Interesse Erwägungen erregen, die auf die Schöpfungen der einzelnen Handwerker Bedacht nehmen und die Frage stellen und beantworten, warum die Handwerker ihren Produkten die betr. und keine andere Form geben. Solche Erörterungen führen die Schüler zu einem denkenden Schaffen, dem jeder bewufstlose Mechanismus fern liegt. Mit vollem Recht veranlassen die Verfasser ihre Schüler fleifsig zu schätzen und zu messen.

(Schlufs folgt.)

Litterarische Mitteilungen.

(Naturwissenschaftlicher Hausschatz). Im Verlage von Ströcker und Schröder in Stuttgart beginnt eine Sammlung gemeinfafslich dargestellter Werke aus dem Gesamtgebiete der Natur zu erscheinen. Der uns bereits zugegangene Band: Die Sternkunde von Blochmann, über die wir uns eine eingehende Besprechung vorbehalten, läfst annehmen, dafs die Sammlung besonders in Lehrerkreisen willkommen geheifsen wird.

(Lebende Bilder aus dem Reiche der Tiere) betitelt sich ein grofs angelegtes Werk, welches Augenblicksaufnahmen nach dem lebenden Tierbestande des Berliner zoologischen Gartens enthält und mit erklärenden Unterschriftssätzen von Dr. L. Heck, Direktor des Berliner zoologischen Gartens, herausgegeben worden ist. (Werner, Verlag, G. m. b. H. Berlin). Der Herausgeber will den reichen Tierbestand des genannten Instituts durch gute Photographien mit erklärendem Text zu einem Bildungsmittel für weitere Kreise machen; der Schwerpunkt des Buches liegt auf der bildlichen Darstellung. Die uns vorliegenden beiden ersten Lieferungen lassen annehmen, dafs hier Etwas für einen billigen Preis geboten wird, was wir seither nicht haben konnten.

Lehrmittel.

»Der heutigen Nummer der »Neuen Bahnen« liegt unter anderem ein Prospekt des Naturhistorischen Instituts »Linnaea«, Berlin N 4, Invalidenstrasse 105, bei. Diesem angeschlossen ist die Zusammenstellung der Grundlage für eine erste Anlage eines Naturalienkabinets der mittleren und höheren Schulen. Die Zusammenstellung ist keine willkürliche, sondern ist an der Hand langjähriger Erfahrungen gemacht worden und dient in der vorliegenden Art den sämtlichen mittleren und höheren Schulen Berlins als Vorbild. Wir glauben, dafs dieselbe den Herren Interessenten gewifs willkommen sein wird.«

Beantwortung von Anfragen.

Aus deutschen Staaten gehen z. Z. so viele Anfragen bezüglich der Gehaltsverhältnisse der hess. Lehrer usw. an die Redaktion der »Neuen Bahnen«, dafs dieselbe nicht in der Lage ist, alle einzeln zu beantworten und auf die Mitteilung auf S. 571 ff. dieses Heftes (Besoldungsverhältnisse usw. im Grofsherzogtum Hessen verweisen mufs.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele herausgegeben von E. v. Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. Zehnter Jahrgang. 1901. 309 S. R. Voigtländers Verlag in Leipzig.

H. Busch, Turnlehrerin, Die Spiele in der Mädchenschule. Auswahl von Turnspielen. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. 144 S. 2,40 M. Gotha, E. F. Thienemann, 1901.

Th. Wohlrath und Frz. Jakob, Das Keulenschwingen, Ein Handbuch für Lehrer und Lernende in Vereinen und Schulen. Die reinen Kreise nach ihrem Wesen systematisch geordnet und in Gruppen zusammengesteilt. 108 S. 1. M. Wien, A. Pichlers W. & S.

Th. Wohlrath, Zehn Turnreigen. Tanz-, Lieder-, Stab-, Fahnen- und Keulenreigen. 41 Abb. 57 S. 60 Pf. Wien, Pichler W. & S.

Netsch, Spielbuch für Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. Auswahl von Lauf-, Gerät-, Sing- und Ruhespielen für Schule, Volksspielplatz und Familie. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. 291 S. 2,10 M. Hannover, C. Meyer, (G. Prior.)

Dr. H. Schnell, Handbuch der Ballspiele I. Die Schlagballspiele. 37 Abb. 103 S. Leipzig, R. Voigtländer.

F. Wiedermann, L. Krämer, 84 volkstümliche Spiellieder mit den nötigen Melodien für Schule, Kindergarten und Familie. 64 S. 60 Pf. Essen, G. D. Baedecker.

K. Menges und A. Steinbrenner, Gut-Heil, Leichte Tonstücke, Sing- und Tanzweisen zum Gebrauch beim Turnunterricht an Knaben- und Mädchenschulen nebst einer Anleitung mit Beispielen. 144 S. Heidelberg, O. Petters.

W. Nickel, Breslauer Liederkranz. Sammlung von Liedern und Gesängen für Männerchöre. 320 S. 1,60 M. Breslau, Frz. Goerlich.

H. A. Stoffegen, Deutscher Liederschatz. Eine Auswahl der schönsten und volkstümlichsten Lieder. 1. Heft: 8. Aufl.; 2. Heft: 16. Aufl.; 3. Heft: 7. Aufl. In einem Heft; 7. Auflage. Hildesheim, Gerstenberg.

G. Weimar, Geistliches Liederbuch. 187 Schülerchöre, zugleich zwei- und dreistimmig für Kirche, Schule und Haus. Giessen, J. Ricker.

B. Widmann, Rektor, Volksliederschule. Vereinfachte rationelle Methode f. d. Volksschulgesangunterricht. 1. Heft: 3. und 4. Schuljahr, 6. Aufl. 36 S. 16 Pf. 2. Heft: 5. und 6. Schuljahr, 5. Aufl. 40 S. 24 Pf. 3. Heft: 7. und 8 Schuljar, 5. Aufl. 52 S. 30 Pf. Leipzig, C. Merseburger, 1901.

F. W. Sering, Musikdirektor, Liederbuch in systematischer Ordnung für drei- und mehrklassige Volksschulen, sowie für Mittelschulen. H. 1 24 S. 16 Pf. H. 2 36 S. 24 Pf. H. 3 47 S. 30 Pf. Leipzig, C. Merseburger, 1901.

Frz. Bollmacher, Liederbuch für Volksschulen. Auswahl ein- und mehrstimmiger Volkslieder und Choräle nebst einem Stufengange für Gehör- und Reimübungen unter einfachster Verwendung der Noten. I. 40 S. 16 Pf. II. 60 S. 24 Pf. III. 79 S. 36 Pf. Leipzig, C. Merseburger 1901.

J. B. Zerlett, Chorgesangschule. I. II. à 1,50 M. Hannover, C. A. Gries.



Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 10. *Oktober* 1901. **XII. Jahrg.**

Neue Bahnen.

Von **H. Scherer.**

IX.

Die ganze Entwicklung des menschlichen Kulturlebens, wie wir sie in den vorhergehenden Darstellungen kennen gelernt haben, kann sich nur im Gemeinschaftsleben vollziehen; darum ist es für die Menschheit bedeutungsvoll gewesen, dafs sie sich von Anfang an teils infolge des ihr innewohnenden Gesellschaftstriebes, teils infolge der Lebensfürsorge zu sozialen Einheiten, zu den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens, zusammengeschlossen haben. »Nicht das einzelne, aufser Wechselwirkung mit andern lebende, durch und durch mit selbstsüchtigen Interessen und brutalen Leidenschaften erfüllte Individuum steht am Anfang der sozialen Entwicklung, sondern die Geschlechtsgenossenschaft, d. h. eine Gemeinschaft von Menschen, die durch Blutsverwandtschaft, gemeinsame Religionsanschauungen, Sitten und Gebräuche und ursprüngliche soziale Instinkte aufs engste verbunden sind, um namentlich nach aufsen hin zu Schutz und Trutz zusammenzuwirken«. (Wenzel, Gemeinschaft und Persönlichkeit). Der primitive Mensch ordnet sein individuelles Wollen triebartig der Gesamtheit unter, bethätigt sich, wenn auch unbewufst, als Organ derselben, und stellt sich in den Dienst derselben; von ihm aber erhält er auch Schutz und Unterstützung im Kampfe ums Dasein. Es ist »unzweifelhaft«, sagt G. Schmoller (Grundrifs der allgemeinen Volkswirtschaftslehre), »dafs die Menschen aller Rassen, aller Zeiten, aller Erdteile, sofern sie nur etwas über den rohen Zustand sich erhoben hatten, stets in Gruppen vereinigt gefunden wurden; nirgends hat man in historischer Zeit anders als ausnahmsweise ganz isoliert lebende Menschen getroffen, die nachweislich ganz plötzlich angefangen hätten, sich zusammen zu thun, ein Gemeinwesen zu gründen«.

Vornehmlich sind es drei Zwecke gewesen, »deren Verfolgung die Menschen stets zur Gemeinschaft und Gruppenbildung veranlafst hat, welche starke Gemeingefühle in Zusammenhang mit den betreffenden Interessen und Vorstellungen bei den Teilnehmenden erzeugen« (Schmoller a. a. O.); es sind dies die Geschlechtsverbindung und der Blutszusammenhang, die Friedens- und Kriegsgemeinschaft und die Siedlungs- und Wirtschaftsgemeinschaft. Durch die einheitliche Abstammung und das Zusammenaufwachsen wurden ähnliche Eigenschaften und sympathische Gefühle bei den einzelnen Individuen erzeugt; die Blutsverwandten und ihre Nachkommen bildeten infolgedessen Stämmchen und Stämme, die sich untereinander nach der Verwandtschaft wieder zu kleineren und gröfseren Gruppen vereinigten. Aus ihnen erwuchsen ganz naturgemäfs die Friedens- und Kriegsgemeinschaften, die ebenfalls teils durch die sympathischen Gefühle, teils durch die Lebensfürsorge bedingt waren; sie sind zugleich die Grundlagen für alle höhere Gesellschaftsentwicklung und stehen namentlich in engster Beziehung zur Siedlungs- und Wirtschaftsgemeinschaft. Aus ihnen, aus den Beziehungen zum Boden entstehen Heimatsgefühl und Vaterlandsliebe, die Grundlage der sittlichen Beziehungen unter den Gliedern der Gemeinschaft; aus diesen erwächst der Gemeingeist, der sich zu einer lebendigen und das Gemeinleben beherrschenden Macht erhebt. Innerhalb dieses Gemeinlebens erwächst durch lange Geistesarbeit ein vielseitig gegliedertes System von geistigen Kräften, das von einer Generation auf die andere vererbt, umgebildet und vermehrt wird; nach aufsen treten sie in dem Kult, der Erziehung, der Kunst, der Gesundheitspflege, Sitte, Recht usw. in Erscheinung, die sich der Sprache und Schrift zur Veräufserlichung bedienen.

Als die ursprünglichste Gruppe solchen Gemeinschaftslebens treten uns die Rassen entgegen; sie sind das Produkt der Anpassung an lokale Lebensbedingungen, welche eine Gruppierung der Menschheit bedingen, innerhalb welcher sich dann die natürlichen Wechselwirkungen vollziehen. »Die Ähnlichkeit der Lebensbedürfnisse und Entwicklungsweise unter den Menschen bringt es mit sich, dafs in jeder Gesellschaft ähnliche Sozialgebilde nachgewiesen werden können, wobei der Unterschied besteht, dafs sie in der höher entwickelten Gesellschaft reicher differenziert

sind«. (Ratzenhofer, Die soziale Entwicklung); wir sehen infolgedessen heute eine Anzahl von Rassen, d. h. Gruppen von verschiedenen Stämmen und Völkern, die einheitlicher Abstammung, also blutsverwandt sind und so schon seit Jahrtausenden einen im ganzen einheitlichen körperlichen und geistigen Typus darstellen, in dem sich wieder verschiedene Untergruppen unterscheiden lassen. Neben Klima und Naturverhältnissen macht sich hier in erster Linie die Ernährungsweise geltend; diejenige Gruppe trägt im Kampf ums Dasein den Sieg davon, welche die rationellste Ernährung pflegt, daher die günstigsten Bedingungen für die körperliche und durch diese auch für die geistige Entwicklung, die gröfste Anpassungsfähigkeit an verschiedene Lebensbedingungen hat und Lebensklugheit mir wirtschaftlicher Überlegenheit vereint. Die auf diesem Wege entstandenen körperlichen und geistigen Eigenschaften wurden auf dem Wege der Vererbung von Generation zu Generation übertragen, wobei jedoch wieder infolge von Anpassungen einzelner Individuen an besondere Verhältnisse Variationen und Differenzierungen nebenher gingen; das Prinzip der Variabilität begrenzte somit das der Vererbung und erzeugte neben der Einheit die Mannigfaltigkeit, neben dem Festen das Bewegliche, neben dem Stillstand den Fortschritt. Die Abhängigkeit des Menschen von Klima und Naturverhältnissen und im Zusammenhang damit auch in gewisser Hinsicht von der Ernährung und Lebensweise nimmt mit der zunehmenden Kultur ab; damit aber war der Rassenbildung eine Grenze gesetzt. Neben dem Einflufs ererbter Eigenschaften, (Instinkten, Gefühlen und Trieben [Willensregungen]) machten sich nun immer mehr die Einflüsse der geistigen Eigenschaften geltend, die sich aus jenen entwickelten und durch Nachahmung, Erziehung und gesellschaftliche Berührung wirkten; so entstanden innerhalb der Rassen neue Differenzierungen, neue Gliederungen.

Solche sind zunächst in der Horde gegeben; sie bildete sich aus blutsverwandten und in engster örtlicher Verbindung lebenden Menschen und diente der Erhaltung der Gattung durch Lebensfürsorge und Fortpflanzung. Innerhalb der Horde existieren weder individuelles Eigentum, noch individuelles Recht, noch individuelle Verpflichtungen; das alles kommt nur der Horde zu. Blutsverwandte und in örtlicher Verbindung stehende Horden

schlossen sich zum gegenseitigen Schutz zusammen und bildeten ein grofses geschlossenes Ganzes, den Stamm; aus den Stämmen entwickelten sich mit der Zeit die Völker, die auch unterworfene Blutsfremde umfassen können. Durch Abtrennung einzelner Teile von dem Ganzen und Versetzung derselben in andere Lebensbedingungen entstanden wieder neue individuelle Verschiedenheiten, welche sowohl in körperlicher als in geistiger und sittlicher Hinsicht hervortraten und deren blutsverwandte Träger sich zu Sippen (Gentes) vereinigten. Durch die Thätigkeit des Menschen, die Kräfte der Natur auf künstlichem Wege seinen Bedürfnissen unterzuordnen, entstand allmählich innerhalb der Volksstämme die Kultur; die soziale Wirkung derselben ist die Arbeit, d. h. die durch die sozialen Verhältnisse gebotene organisierte Thätigkeit. Dazu aber ist wieder eine Organisation der Gesellschaft nötig, welche den Einzelnen den Wirtschaftszwecken unterthan macht; es entstehen so innerhalb des Volksstamms organisierte Gemeinschaften, die auch eines gewissen Herrschaftsverhältnisses bedürfen, weil der Wirtschaftszweck erst durch Organe der Ordnung gesichert werden kann. So ragt auch aus der scheinbar ungeordnetsten Gesellschaftsgenossenschaft der Häuptling hervor; auch macht sich in ihr der Ansatz zu einer sozialen Differenzierung bemerkbar, wie sie durch den natürlichen Altersunterschied nahe gelegt ist. Auf Grund persönlicher Verdienste bildet sich um den Häuptling eine besondere Kaste, ein Adel, der erblich wird; es entsteht die sefshaft gewordene, zu sozialer Ordnung vorgeschrittene Stammesgruppe, die Gemeinde, und innerhalb derselben die Familie als Geschlechts- und Arbeitsgemeinschaft.

Mit der fortschreitenden geistigen Entwicklung eröffnet sich dem Menschen eine Fülle neuer Aufgaben; auf der Grundlage des sinnlichen Lebens erhebt sich eine Welt geistigen Lebens, die alles, was dem Einzelnen fremd gegenüber steht, in ihre Kreise hereinzieht und das geistig-sittliche Leben zu einer Ordnung objektiver Werke gestaltet, nach deren Verwirklichung innerhalb der Gemeinschaft der Einzelne als Persönlichkeit strebt. Diese Persönlichkeit entwickelt sich allmählich aus der Gemeinschaft durch die Ausbildung des Selbstbewufstseins und des selbstbewufsten Willens heraus und tritt dann selbständig in der Gemeinschaft auf, ordnet und leitet sie, wobei natürlich eine

gegenseitige Unterordnung im Dienste und zum Wohl der Gemeinschaft, der Familie, stattfinden mufs. Die Familie ist ein Wirtschaftsverband auf der Grundlage des Geschlechtsverkehrs und geht aus der Übereinstimmung von Einzeln- und Gattungsinteressen hervor; erst hier, erst in dieser Gemeinschaft, wo Individual- und Sozialinteressen sich begegnen, erst im Familienleben kann sich die Sittlichkeit entwickeln. Die geschlechtlichen Verbindungen derselben Personen, welche eine längere Dauer haben und durch gesellschaftliche Sitte und Satzung anerkannt sind, bezeichnet man als Ehe; ihr Zwecke ist, Kinder zu erzeugen und gemeinsam zu erziehen. Die Ehe bildete somit den Kern, die Grundlage der Familie; Mann, Frau und Kinder lebten und wanderten zusammen, unter ihnen fand eine gewisse Art der Arbeitsverteilung, des Zusammenwirkens und infolgedessen auch der Herrschaftsverteilung statt. Erst allmählich bildeten sich diese Verhältnisse innerhalb der Familie aus; anfangs war die Ehe nicht von langer Dauer, besonders die Kinder machten sich früh selbständig. Der Zusammenhang innerhalb der Horde und Sippe und blutverwandter Horden und Sippen, also innerhalb des Stammes, trat anfangs noch sehr stark hervor; eheliche Verbindungen fanden infolgedessen auch häufig zwischen Gliedern verschiedener Horden und Sippen statt, wodurch sich allmählich die Sitte herausbildete, eheliche Verbindungen zwischen Gliedern verschiedener Sipppen eines Stammes zu schliefsen. Diese Sitte war von grofser Bedeutung für die Entwicklung des Familienlebens nach der sittlichen Seite hin; sie war »das Mittel, den Geschlechtstrieb im engsten Kreis zu bändigen, die getrennten Sippen zu verbinden« (Schmoller). Das einfachste und natürlichste Band zwischen Menschen ist das zwischen Mutter und Kind; in ihm liegen daher die Ansätze zur Enstehung weiterer Sitten innerhalb der Familie. »Die Benennung der Kinder nach der Mutter und die Zuweisung aller männlichen und weiblichen Nachkommen einer Stammmutter zur selben Sippe erleichterten zunächst die Durchführung der instinktiv gewünschten Schranken des Geschlechtsverkehres am leichtesten; das Verbot für Kinder und Kindeskinder derselben Mutter erschien allen primitiven Völkern unendlich wichtiger als das für die Kinder eines Vaters.« (Schmoller a. a. O.) So trat die Verwandtschaft mit der Mutter viel deutlicher hervor als die mit dem Vater; aus der Benennung

der Kinder nach der Mutter aber konnte leicht das entstehen, was man Mutterrecht nennt. Wir haben zu dieser Zeit eine Familienverfassung, die sich auf dem ursprünglichsten und tiefsten sozialen Gefühl, der Mutterliebe, aufbaut, aus dem sich alle sympathischen Gefühle entwickelten; in dem mütterlichen Haushalt lag der Kern des Familienhaushaltes. Die auf dem Mutterrecht gegründeten Muttergruppen waren die stärkste Stütze der Sippenverfassung; je mehr das Mutterrecht zurücktrat und sich das Vaterrecht ausbildete, desto mehr trat die Sippenverfassung zurück, und desto mehr bildete sich die Familienverfassung aus. Die patriarchalische Familie, wie sie uns bei den ältesten historischen Völkern, bei den Inder, Juden, Griechen und Römer entgegentritt, war eine grofse Hausgenossenschaft, zu der eine Reihe einzelner Familien der Söhne und Töchter gehörte und an deren Spitze der Hausvater (Patriarch) stand; das Weib war hier wie das Kind dem Manne als Hausgenossin untergeordnet, hatte aber nicht mehr die Sorge für den Haushalt zu tragen und die Hauptarbeit zu verrichten, was alles dem Vater zufiel. Die fortschreitende wirtschaftliche Entwicklung und Differenzierung der Menschen und das Bedürfnis festerer Organisation waren ohne Zweifel das Treibende in der Entstehung und Entwicklung der patriarchalischen Familie; die religiösen und sittlichen Vorstellungen erzeugten die Fixierung der neuen Verhältnisse in Sitte und Recht. Allmählich tritt an die Stelle der Polygamie die Monogamie; neben die Mutterliebe trat die Vaterliebe, und die nun in den Vordergrund tretende Erziehung bildet das Fundament für die feste Ueberlieferung aller sittlichen und praktischen Errungenschaften der Menschheit von Generation zu Generation. Nun wird die gegenseitige Fürsorge zwischen Eltern und Kindern eine gröfsere und dauerndere; damit wachsen aber wieder die sympathischen Beziehungen zwischen denselben und zwischen den Verwandten, deren Kreis sich dazu auch vergröfsert. »Die geordnete Hauswirtschaft der patriarchalischen Familie wirkt für mehrere tausend Jahre, für die Epoche der älteren asiatischen und griechisch-römischen Kultur bis über das Ende des Mittelalters hinaus, sie ist noch für viele Völker und soziale Klassen bis zur Gegenwart das einzige und das wichtigste gesellschaftliche Organ, um die Menschen fortzupflanzen, zu erziehen und um sie mit wirtschaftlichen Gütern zu versorgen;

es war das erste, das dem Individuum als solchem planvoll und im ganzen die wirtschaftliche Fürsorge abnahm, um sie einer fest organisierten Gruppe von Individuen zu übergeben; es war das Organ, welches die Menschen eine geordnete Hauswirtschaft zu führen, einen erheblichen Herden- und Landbesitz, sowie Vermögen überhaupt zu verwalten, zu erhalten, zu mehren gelehrt hat, welches die wichtigsten wirtschaftlichen Gewohnheiten der Kulturvölker bis zum Siege der neueren Konkurrenzwirtschaft erzeugte.« (Schmoller a. a. O.) Die patriarchalischen Familien schlossen sich wieder zu Geschlechtsgenossenschaften zusammen, die aber durch die Abstammung vom Vater bestimmt und vom Vaterrecht beherrscht wurden; aus ihnen setzten sich dann die Stämme zusammen, aus denen oder deren Vereinigung sich Völker bildeten. Diese Ausgestaltung der Gesellschaft übte aber wieder eine umgestaltende Wirkung aus; als solche sind die Einschränkung der väterlichen Gewalt durch Staatsgesetze, die freiere Stellung der Frau, Kinder und Knechte, die Ersetzung des Frauenkaufes durch Verlobung und die freie kirchliche oder bürgerliche Eheschliefsung zu bezeichnen. Dabei nimmt der Umfang der Familie ab; eine Reihe von wirtschaftlichen und kulturellen Arbeiten geht auf die Gemeinde, den Staat, die Kirche und Schule über. Die Familie war mit der Zeit in ihrer neuen Gestaltung nicht mehr imstande, die anfangs ihr zufallenden Aufgaben zu lösen; sie konnte z. B. nicht mehr die immer mehr anwachsenden geistigen Kulturgüter auf die nachfolgenden Generationen übertragen, um diese dadurch auf eine höhere Stufe der Kultur zu erheben, sondern bedurfte darin einer Unterstützung durch die Schule. Sie konnte auch nicht mehr die geschlossene Welt für sich bilden; die Familienglieder werden freier und unabhängiger, aus dem Gewalts- wird ein sittliches Genossenverhältnis. Mit der Betonung des Individuums und der Erklärung der Menschenrechte ist seit der französischen Revolution die Auffassung der Stellung der Frau eine andere geworden; sie ist freier und selbständiger geworden. Aber auch heute noch erscheint es als natürlicher Beruf der Frau, Kinder zu zeugen, zu ernähren snd zu erziehen, sowie den Haushalt in einer Familie zu führen; jede Frau, die diese Aufgabe nicht erfüllen kann, hat ihren natürlichen Beruf verfehlt. Da aber immerhin einem Teil der Mädchen dieser natürliche Beruf verschlossen

bleibt, so müssen sie so erzogen und ausgebildet werden, dafs sie sich in irgend einem der weiblichen Natur entsprechenden Beruf ernähren, eine soziale Stellung einnehmen können, denn nur wenn der Mensch das befriedigende Bewufstsein hat, in irgend einem Kreis der Gesellschaft einen Platz auszufüllen, kann er in dem durch die freie Entfaltung aller seiner Kräfte gesteigerten Lebensgefühl sein Lebensglück finden. Prinzipiell steht auch der schaffenden, produktiven Teilnahme der Frau am höheren Geistesleben nichts im Wege und eine Minderzahl wird auch durch Anlage und Beruf dazu geeignet sein; »es scheint uns aber«, sagen A. Gerhard und Helene Simon (Mutterschaft und geistige Arbeit), »als ob diese Minderzahl über ihr natürliches Mafs hinauswächst, indem Frauen, die weder unter dem Zwang materieller Not, noch eines eingeborenen Schaffenstriebes stehen, sich nach geistiger Berufsarbeit sehnen, weil sie glauben, nur hierdurch ihrer intellektuellen Persönlichkeit gerecht werden zu können. Demgegenüber ist die hohe geistige Bedeutung des Mutterberufes zu betonen, sowie der Wert und die Notwendigkeit einer thätigen Anteilnahme der Frau am öffentlichen Leben; es mufs in das allgemeine Bewufstsein übergehen, dafs es keine höhere Art geistiger Thätigkeit gibt, als die der Mutter. Das Material, mit dem sie arbeitet, ist das edelste, das je einer gestaltenden Hand anvertraut ward; der Thon, den sie formt, ist so fein, so weich, dafs die leichteste Berührung Spuren hinterläfst.« Nur durch diese Auffassung des Berufs der Frau und die entsprechende Vorbereitung für diesen Beruf kann das Familienleben gehoben und gefördert werden; darin aber liegt die Zukunft der Völker und die wahre Emanzipation der Frau.

Mit der Entwicklung der Familie war die Entwicklung der Menschheit in die Bahnen des friedlichen Nebeneinanderlebens geleitet, wobei man darauf achtete, dafs die Bedürfnisse des Einzelnen mit denen der Gesamtheit, in der man lebt, in Übereinstimmung kommen; die Erhaltung des Einzelnen und des Ganzen sind hierbei der führende Trieb; Ernährung, Vermehrung und Übermittlung der Kulturgüter von einer Generation auf die andere sind die bewegenden Ursachen. Durch Erfindung und Vervollkommnung von technischen Hilfsmitteln behufs Bezwingung und Beherrschung der äufseren Natur und unkultvierter Völker oder solcher, die solche Hilfsmittel nicht besafsen, wurde

der Fortschritt gefördert. Durch die Unterwerfung sefshafter Stämme durch wandernde wurde die Bildung verschiedener ungleicher Schichten in der Volksgemeinschaft und dementsprechend Ungleichheiten in der Arbeitsleistung herausgebildet; dadurch aber wurde man zur Bildung bestimmter Ordnungen genötigt, zur Bildung von Gesetzen. Die sefshaften Völker aber suchten auch die Kulturerrungenschaften wandernder und weiterhin fremder Völker in sich aufzunehmen, um sich auf eine höhere Kulturstufe zu erheben und dadurch konkurrenzfähig zu machen; sie mufsten diese fremden Kulturgüter allerdings ihrem Wesen anpassen und das Ungeeignete ausscheiden. Die Familie bedurfte dabei, wie schon bei der besonderen Pflege der intellektuellen, technischen, sittlichen und religiösen Bildung, der Unterstützung durch besondere Veranstaltungen, die nur durch eine höhere Form des Gemeinschaftslebens errichtet und erhalten werden können; solche erblicken wir zunächst in der Gemeinde, welche ähnlich wie die Familie durch das Zusammenleben und Zusammenwirken bedingt ist und in ihrem Gesellschaftskreis über all die Lebensgebiete schützend und fördernd zu wachen hat, die ein unmittelbares Zusammenleben und Zusammenwirken erfordern. Wie die Familie durch das Haus und das gemeinschaftliche Wirtschaften in ihm, so wird die Gemeinde durch das Zusammensiedeln und die dadurch bedingten wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen verknüpft und organisiert; die feste dauernde Niederlassung der Menschen mit gesonderten Hofraiten und Grundeigentumsverteilung an die Familien ist daher ein wichtiger Wendepunkt in der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung. So entstanden die Dorf- und mit Gewerbe und Handel die Stadtgemeinden; mit der Ausbildung einer höheren und umfangreicheren Organisation des Gesellschaftslebens, des Staates, bildete sich der Gegensatz zwischen Hof, Dorf, Klein-, Mittel- und Grofsstadt immer mehr heraus. Die heutige Gemeinde ist eine unter staatlicher Oberhoheit stehende Gebietskörperschaft, welche »nach allgemeingültigen Rechtsgrundsätzen die auf dem Gebiete befindlichen Grundstücke und Wohnungen und die dauernd da sich aufhaltenden Personen zwangsweise zu gemeinsamen, wesentlich auch wirtschaftlichen Zwecken zusammenfafst.« (Schmoller a. a. O.); sie steht unter dem staatlichen Gesetz, führt vielfach staatliche oder ihr vom

Staate vorgeschriebene Aufgaben aus, hat aber auch selbständige Aufgaben zu lösen und selbständige Organe und Verwaltung dazu.

Die umfassendste soziale Gemeinschaft ist der Staat; von ihm ist, wie schon hervorgehoben worden ist, die Gemeinde ein in gewisser Beziehung abhängiges Glied. »Mit dem Entstehen des Staates beginnt die innere Differenzierung der Gesellschaft auf Grund des Herrschaftsverhältnisses, des Besitzes und der Erwerbsformen; die ganz im primitiven Staate vereinigte und organisierte Gesellschaft ist ein Volk. Die Unterwerfung unter eine Autorität ist der Grundgedanke des Staates, im sozialen Prozefs wechselt nur das Wesen dieser Autorität (Kraft, Mut, Klugheit, Civilisation)« (Ratzenhofer a. a. O.). Die weitere Ausgestaltung des Staates vollzieht sich nach den Lebensbedingungen des Wohnsitzes; innerhalb des Staates aber geht die Entwicklung besonderer Gemeinschaften zur Förderung der besonderen Kulturzwecke bei gegebenen Lebensbedingungen ununterbrochen fort, wobei aber immer die Interessen der Glieder mit denen des Ganzen in Übereinstimmung bleiben müssen. Dadurch, dafs solche Gemeinschaften (z. B. Ehe, Kirche) durch den Staat eine feste Regelung erhielten, wurde der Staat zum Institut der Sittlichkeit; aus seiner ganzen Organisation ging der bewufste Verzicht des Individuums zu gunsten einer Gemeinschaft hervor. Denn die Verteilung der Ämter unter die leistungsfähigsten Kräfte und die Zusammenfassung derselben im Dienste sittlicher Ideen, die planmäfsige Erweckung und Pflege eines sittlichen Gemeinsinns und damit die unausgesetzte Sorge für echte, umfassende Bildung, das alles ist Sache des Staates. Er ist von allen sozialen Gebilden am festesten umgrenzt und organisiert, am einheitlichsten geleitet und am reichsten gegliedert; er ist auch infolgedessen das selbständigste soziale Gebilde, das sich selbst behaupten kann und von keinem andern abhängig ist; und endlich kann er die Handlungsfreiheit seiner Glieder am meisten beschränken, da er unter allen sozialen Gebilden die gröfste Macht hat.

Auch Stand und Klasse sind weit weniger fest umgrenzte Gemeinschaften als der Staat; es sind »Gruppen innerhalb des Staates oder einer Staatengemeinschaft, deren Glieder auf annähernd gleicher wirtschaftlicher Stufe stehen, einen ähnlichen Beruf haben und zuweilen auch durch Geburtsschranken von

andern Gruppen dieser Art geschieden sind« (Breysig, Kulturgeschichte der Neuzeit I); beim Stand denkt man gewöhnlich an die geburtsmäfsige Abgrenzung, was bei der Klasse nicht der Fall ist, ohne jedoch damit eine feste Grenze zwischen Stand und Klasse ziehen zu können. Gleiche oder nahestehende Interessen sind es gewesen, welche diese Gruppierung hervorgerufen haben; die gemeinsamen Interessen zu verfolgen ist auch ihre Aufgabe. Daraus bilden sich auch gemeinsame Gefühle, Vorstellungen und Ideen, ein gleiches Bedürfnis der Anerkennung und daraus die Standes- und Berufsehre heraus; der Einzelne wird abhängig von der Achtung seiner Standesgenossen, wodurch das Gefühl der Zugehörigkeit zu der betreffenden sozialen Gruppe gesteigert wird. Auch zwischen den Ständen und Klassen bildete sich ein Wertverhältnis und damit eine Rangordnung im Laufe der Zeit heraus; die öffentliche Meinung hat zu allen Zeiten die Berufsklassen des ganzen Volkes nach dem gewertet, was sie dem Ganzen waren oder sind. Die Mafsstäbe waren dabei die allerverschiedensten; bald waren es sittliche, bald politische oder praktisch-wirtschaftliche, bald berechtigte, bald unberechtigte. Rasse und Volkstum haben ursprünglich klassenbildend gewirkt; im Laufe der Zeit sind Beruf, Vermögen usw. als Ursachen hinzugetreten. Innerhalb der Klassen mufsten sich im Laufe der Zeit gewisse charakteristische Merkmale herausbilden, die erblich waren, besonders da Verehelichungen innerhalb der Klasse die Regel war; so bildete sich im Laufe der Zeit ein gewisser Klassentypus heraus. Die wirtschaftliche und die Ideeentwicklung hat vom 16. Jahrhundert an die alte ständische Klassenordnung zu beseitigen gesucht; mit dem Fallen der Geburtsschranken wurde der Austausch der Glieder der verschiedenen Klassen immer reger, die Zusammengehörigkeit weniger innig, die Grenzen immer mehr verschwimmend, wenn auch berufliche und wirtschaftliche Verhältnisse sie nicht ganz verschwinden lassen. Zu dieser Ausgleichung zwischen den verschiedenen Ständen und Klassen, die von grofser Bedeutung für das Staatswesen, für dessen innere Festigkeit ist, trug namentlich das veränderte Erziehungswesen bei; je mehr er aus den Händen der Familie und der Kirche in die des Staates überging, je mehr der Gedanke einer allgemeinen Volksbildung durch eine allgemeine Volksschule Anerkennung fand und zur Durchführung

kam, desto niedriger wurden die sozialen Scheidewände. »Das neuere Volksschulwesen, die wenigstens teilweise Zugänglichmachung der mittleren und höheren gelehrten und praktischen Schulen auch für weitere Kreise hat gegenüber der früher engen Art der Überlieferung von Kenntnissen und Fähigkeiten eine neue breitere Bildung, eine nivellierte Gesellschaft da geschaffen, wo diese Institutionen sachgemäfs durchgeführt wurden« (Schmoller a. a. O.); aber ganz beseitigt hat sie und wird sie die sozialen Klassen nicht, weil diese in der Menschheitsentwicklung begründet sind. Nicht die sozialen Klassen sollen durch die angegebene Erziehungsweise beseitigt werden, sondern ihre Abgeschlossenheit; damit aber wird eine jede einseitige, mifsbräuchliche Klassenherrschaft beseitigt und die Kraft des Staates nach innen und aufsen durch das festere Band zwischen seinen Gliedern und die Verwendung seiner besten Kräfte in den mafsgebenden Stellen gehoben. »Auf dem Gesetz der Arbeitsteilung beruht die Teilung der Gesellschaft in Klassen«, sagt Engels; da nun die höhere Kultur auf der Arbeitsteilung beruht, so werden auch verschiedene soziale Klassen da sein, sich bilden müssen. »Ein grofses Kulturvolk braucht verschiedene Menschentypen, wie nur die verschiedenen Klassen und ihre Organisation sie liefern; dazu gehört der Fleifs, die Ehrbarkeit, die Familienzucht des Mittelstandes, das lebendige Gemütsleben und die Aufopferungsfähigkeit der unteren Klassen ebenso wie die Geisteskraft und das Selbstbewufstsein der oberen« (Schmoller a. a. O.); sie ergänzen und stärken sich gegenseitig und dürfen daher auch nicht voneinander abgeschlossen sein. Neben den Klassenverschiedenheiten mufs daher eine Volkseinheit bestehen; »jede normale Gesellschaft«, sagt Schmoller (a. a. O.), kann nur bestehen, wenn eine gewisse Einheit, sei es der Religion, sei es der Staatsgesinnung, sei es der Bildung und Gesittung, trotz aller Verschiedenheit sich erhält«.

Diese Einheit bildet den Charakter der N a t i o n; sie ist die Vollendung des Prozesses, welcher durch die Gründung des Staates eingeleitet und durch die Verschmelzung der stammlichen Gegensätze vollzogen wurde. Das Zusammenwirken aller im sozialen Prozefs thätigen Faktoren behufs Herstellung einer Interessengemeinschaft unter dem Zwange der sozialen Notwendigkeit gibt dem Nationalstaate und den nationalen Beziehungen

eine besondere und dauerhafte Stellung innerhalb der sozialen Entwicklung; die naturgemäfs abgeschlossene und in einem Staate verkörperte Nation ist eine Entwicklungsstufe hoher sozialer Vollendung, welcher die Menschheit entgegenstrebt. In seiner vollkommenen und reinen Form sollte der Staat nur von durch Abstammung, Zusammenleben und Zusammenwirken verbundenen Menschen gebildet werden und so mit der Nation zusammenfallen; denn bei den so verbundenen Menschen hat in allen Generationen die Anpassung sämtlicher Individuen an die gleichen oder ähnlichen Lebensbedingungen stattgefunden und haben sich infolgedessen im ganzen gleichartige Lebensformen entwickelt, welche wieder für das Zusammenleben und Zusammenwirken förderlich sind. »Eine jede Kultur ist national relativ; sie mufs ihre Eigenheiten haben, die im Volkstum wurzeln; sie wird aus der Eigenart des Volksgeistes gewisse Züge erhalten, die für andere Völker nicht passen würden und nur in den individuellen Verhältnissen ihre Berechtigung finden« (Helmolt, Weltgeschichte I). In der Nation haben wir also eine soziale Gemeinschaft vor uns, in der sich Sprache und Sitte, historische Erinnerungen und sittliche Anschauungen übereinstimmend gebildet haben; infolgedessen fühlt sie sich andern in gleicher Weise ausgebildeten Gemeinschaften gegenüber als Ganzes und strebt einem durch ihr charakteristisches Wesen vorgeschriebenen Ziele zu. Der nationale Staat hat als kollektiver Vertreter der nationalen Gemeinschaft für die Erhaltung und Veredlung aller seiner Angehörigen zu sorgen, die gesamten Kulturinteressen und die gesamte Kulturarbeit derselben zu fördern; er hat vor allen Dingen auch die Übermittlung der nationalen Kulturschätze in Sprache, Sitte, in Glauben auf die Nachkommen zu leiten, soweit dasselbe nicht von Familie und Gemeinde geschehen kann. Vor allen Dingen hat er in dieser Hinsicht das Recht eines Jeden auf eine solche Bildung zu schützen, wie er sie zur Ausbildung einer sittlichen Persönlichkeit und zur Teilnahme an der nationalen Kulturarbeit in irgend einem Berufe bedarf; er mufs aber auch Veranstaltungen treffen, durch welche die Fortbildung und Veredlung aller seiner Glieder und die Vermehrung und Verbesserung der nationalen Kulturschätze in jeder Hinsicht gefördert wird. Nur wenn er diese Aufgabe erfüllt, vertritt er die Interessen des Einzelnen und des Ganzen und damit seine eigenen;

denn nur dann bildet sich ein einheitlicher Volksgeist, der ein erfolgreiches Zusammenleben und Zusammenwirken und damit eine gesunde und organische Fortentwicklung des Staates verbürgt. Das Ideal einer nationalen Staatskunst wären also die Einrichtungen im Staate, welche es jedem Staatsbürger ermöglichen, seine individuellen Anlagen so auszubilden und dem Ganzen dienstbar zu machen, dafs dadurch die individuellen Eigentümlichkeiten zugleich ihre Berechtigung und ihr Träger seine Befriedigung findet; das Streben des Staatsmannes aber mufs es sein, das Gleichgewicht zwischen den Interessen des einzelnen Staatsbürgers und denen der Gesamtheit herzustellen, ohne dadurch die Konkurrenz mit ihren guten Folgen für die soziale Entwicklung zu beschränken und eine dieselbe beseitigende Gleichmacherei anzustreben und zu fördern. Denn bei einer völligen Gleichheit der einzelnen Glieder kann der Staat nicht bestehen, er mufs zerfallen, so wie ein zusammengesetzter Organismus zerfallen mufs, der aus völlig gleichen Zellen zusammengesetzt wäre; denn wie in jedem zusammengesetzten Organismus Organe verschiedener Art zur Ausübung der verschiedenen Lebensthätigkeit vorhanden sein müssen, so sind auch im Staate verschiedene Berufsklassen notwendig, die aber sich als Glieder eines einheitlichen Ganzen miteinander verbinden und dem Zweck des Ganzen, die Entwicklung des wahren Menschentums in nationaler Form und individueller Gestaltung, unterordnen und ihm dienen müssen.

Nicht immer aber fallen die Grenzen des Staates mit denen der Nation, des Volkes zusammen; oft umfafst ein Staat mehrere Völker (z. B. Österreich) und ebenso oft gehört ein Volk mehreren Staaten an (z. B. das deutsche Volk). In beiden Fällen bilden sich zwischen den verschiedenen Völkern eines Staates oder den verschiedenen Staaten, dessen Bewohner ganz oder zum Teil einem Volk angehören, Beziehungen heraus, die wieder zu neuen sozialen Gebilden hinüberleiten, das Staaten und internationale Klassen umfafst, die Völkergesellschaft oder den Kulturkreis. So hatten zur Zeit der stärksten Ausdehnung des römischen Staates die Umwohner des mittelländischen Meeres, Römer, Griechen, Karthager, Ägypter und die westasiatischen Staaten ein gewisses Mafs gemeinsamer Kultur und eine Fülle internationaler Beziehungen; diese Völkergesellschaft bereitete gewissermafsen das römische Reich vor, das sie später ganz und

gar verschlang und in sich einverleibte. »Wie vor dem Werden des Staates ist auch nach demselben, über dessen Grenzen hinweg, der Kulturkreis das Gebiet zusammenwirkender sozialer Entwicklung; nur wenn der Kulturkreis mit dem Staate zusammenfällt, wird sich auch der soziale Prozefs innerhalb des Staates erschöpfen.« (Ratzenhofer a. a. O.) Im andern Falle greifen die Interessen der besonderen Sozialgebilde über den Staat hinaus, um innerhalb der verwandten Kultur Anlehnung und Befriedigung zu suchen; so ergiebt sich hieraus eine soziale Gliederung des Kulturkreises (Christentum, Humanismus), welche die Staatsschranken wenig beachtet und denjenigen Interessen Geltung zu verschaffen sucht, welche dieselbe im Staate entbehren. Es entsteht hier ein für die soziale Entwicklung heilsamer Kampf zwischen Autorität und Freiheit, zwischen Staat und Kulturkreis, zwischen Zwang und Befreiung, der durchaus nicht feindselig sein mufs; Staat und Kulturkreis ergänzen sich gegenseitig und erhalten den sozialen Prozefs auf der Bahn allseitiger und wohlthätiger Beziehung der einzelnen Sozialgebilde zum Ganzen der Menschheit. Denn die nationale Eigenart schliefst durchaus nicht die Entlehnung fremder Kulturen aus, im Gegenteil, für ihre gesunde Entwicklung ist dies sogar nötig; aber sie darf nur solche Elemente der fremden Kulturen in sich aufnehmen, welche sie assimilieren und so mit dem eigenen Wesen verschmelzen kann. Durch die gegenseitige Berührung und den Kulturaustausch der Völker aber bilden sich gemeinsame (sittliche, religiöse) Faktoren heraus, welche die nationalen Gegensätze mildern, ohne das nationale Volkstum zu unterdrücken. Solche Völker verstehen sich auch gegenseitig; sie tauschen ihre geistigen Kulturgüter auf dem Wege der Bildung gegenseitig aus und knüpfen dadurch die Banden zwischen sich immer fester. Wir können nur dann geistiges Leben verstehen, wenn wir unser eigenes demselben anpassen können; das ist aber nur dann der Fall, wo gleichartige Kräfte vorhanden sind, in denen, wenn auch nur dem Keim und der Anlage nach die verschiedenen Lebensentfaltungen latent liegen. »Am besten«, sagt Paulsen (Einleitung in die Philosophie), »verstehen wir unsere nächste Umgebung; mit abnehmender Sicherheit die Stammes- und Volksgenossen. Die Glieder eines fremden Volkes bieten der Deutung schon beträchtliche Schwierigkeiten, namentlich was die

feinere geistigere Entwicklung der Innenwelt anlangt; erst durch den mühsamen Prozefs der Erlernung der Sprache werden wir in den Besitz des wichtigsten Gedankensymbolsystems gesetzt, und meist bleibt dieser Besitz mehr oder weniger unvollkommen; für die feineren Schattierungen der Vorstellungs- und Gefühlswelt reicht die Interpretationskunst nicht zu; nur wer durch langes Leben mit dem fremden Volk verwächst und gleichsam ein Glied desselben wird, erlangt jenes feine Verständnis, das wir für die Innenwelt des eigenen Volkes haben.«

Aus den vorangegangenen Darlegungen geht hervor, dafs die Entwicklung des Einzelwesen bedingt ist durch das Leben der Gesamtheit in der es sich entwickelt; aus dem Zusammenleben und Zusammenwirken der Einzelnen geht ein Einheitliches, die Gemeinschaft, hervor, die vom Gesamtgeist beherrscht wird. Dieser Entwicklungsprozefs der Gesamtheit zu den vorher geschilderten höheren und höchsten Stufen ist nur allmählich und innerhalb eines langen Zeitraums erfolgt; eine gewisse Gemeinsamkeit im Denken, Fühlen und Wollen, gemeinsame Sprache, Sitten und Kulturgebräuche bildete sich aber bald heraus und entwickelte sich immer mehr und mehr zu festen Gebilden. Mit der Ausbildung des Selbstbewufstseins entwickelt sich zugleich das Gemeinschaftsbewufstsein; das Individuum erkennt seinen Zusammenhang mit der und seine Bedingtheit durch die Gesamtheit; es erkennt aber auch, dafs sein Lebenszweck nur in der Gesamtheit zu erreichen ist und stellt daher seine Kräfte freiwillig in den Dienst derselben. In der Urzeit bildete sich das sympathische und daraus das soziale Gefühl in erster Linie aus; auf ihnen baute sich die Sittlichkeit auf. Anfangs hatte dieselbe einen starken sinnlichen Beigeschmack; erst allmählich trat dieser zurück und wird dadurch die Sittlichkeit reiner. Auch die geistige, ästhetische und technische Bildung schritt mit der Entwicklung des Gesamtlebens fort; ihre Produkte vererbten sich innerhalb der Gemeinschaft von Generation zu Generation und erlangten dadurch einen hohen Grad der Entwicklung. So sind die ganze Kultur und der Kulturfortschritt bedingt durch das Zusammenwirken von Individuum und Gemeinschaft; besonders ist dies auch hinsichtlich der höchsten Blüte der Kultur, der Wissenschaft und Kunst und ihrer Darstellungsmittel der Fall. Von besonderem Einflufs auf die geistige Entwicklung eines

Volkes war dessen Litteratur; in ihr waren die wichtigsten Erzeugnisse des Geisteslebens eines Volkes niedergelegt; diese konnten so leicht von Generation zu Generation übertragen und durch neue Erfahrungen bereichert werden; nur so konnte das Geistesleben in einzelnen Völkern die heutige Höhe erreichen. Dabei entwickelten sich die sozialen Gebilde in fortschreitender Differenzierung und neuer Sozialisierung, bis schliefslich der auf der Einzelfamilie beruhende Staat als Grundlage höherer Gesittung entstand; als das vollkommenste Produkt dieser Entwicklung ist der nationale Staat, der eigentliche Volksstaat zu betrachten, in dem dem normalen Individuum so viel Freiheit gegeben ist, als es sich mit dem Gedeihen des Ganzen verträgt und es ihm möglich gemacht ist, durch Erziehung zur Arbeit im Dienst des sozialen Ganzen zu einer sittlichen Persönlichkeit ausgebildet zu werden und ein menschenwürdiges Dasein in einer auf sittlicher Basis beruhenden Ehe zu führen. In einem solchen organisierten Gemeinschaftsleben können sich die höchsten Blüten der Kultur, Wissenschaft und Kunst im nationalen Geist, im Volksgeist, entfalten; dieser ist dann die Quelle, aus welcher sie Nahrung zur höheren Entwicklung schöpfen können. Nur durch eine auf dem Boden des Volkstums erwachsene Wissenschaft kann man dann wieder befruchtend und veredelnd auf den Volksgeist zurückwirken, kann man einen neuen geistigen Gemeinbesitz erzeugen, der von Generation zu Generation vererbt wird und so das soziale Ganze auf immer höhere Stufen seiner Entwicklung emporhebt. Denn dadurch werden auch Sitte und Recht, Moral und Religion in ihrer Entwicklung im Sinne der Vervollkommnung gefördert; diese aber wirken einerseits auf das soziale Leben ein, andererseits bemächtigen sich ihrer die sozialen Gemeinschaften; besonders der Staat unterstützt ihre weitere Entwicklung und trägt sie tiefer durch die allgemeine Volkserziehung in das Gesamtleben hinein.

(Litteratur: Dr. Barth, die Philosophie der Geschichte als Sozialogie I; Dr. Stein, Die soziale Frage im Lichte der Philosophie; Ratzenhofer, Die soziale Entwicklung; Helmolt, Weltgeschichte I; Schmoller, Grundrifs der allgemeinen Volkswirtschaftslehre I; Breysig, Kulturgeschichte der Neuzeit I; Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik II (Zigler, Barth); Wenzel, Gemeinschaft und Persönlichkeit.)

Ein amerikanischer Pestalozzi.

Von **Klara Düsterhoff** in Berlin.

Ende April v. J. hat man in Quincy, Massachusetts, und von da ausstrahlend in einem grofsen Teile der Vereinigten Staaten von Nordamerika (und zwar nicht nur in Lehrerkreisen) das Silberjubiläum der sogenannten »Quincy-Bewegung« festlich begangen, einer pädagogischen Revolution, die vor fünfundzwanzig Jahren von Quincy ausgegangen ist, sich mit elementarer Gewalt über ein erstaunlich weites Gebiet verbreitet hat und gegenwärtig in Chikago ihren Hauptsitz hat, da der eigentliche Mittelpunkt dieser Bewegung, Colonel Parker, seinen Wohnsitz im Jahre 1883 nach Chikago verlegt hat.

Wenn ich in der Überschrift diesen Mann einen amerikanischen Pestalozzi genannt habe, so soll damit nur angedeutet werden, dafs er mit dem grofsen Reformator unserer deutschen Pädagogik die gewaltige Begabung gemeinsam hat, nach allen Seiten hin fruchtbare, lebenstrotzende Keime auszustreuen und seine eigene Begeisterung auf andere zu übertragen; denn was einerseits die Klarheit, andererseits die praktische Durchführung der verschwenderisch ausgestreuten Ideen anbelangt, so kann unser ehrwürdiger Vater Pestalozzi mit dem modernen Schulreformator jenseits des grofsen Wassers schlechterdings in keine Parallele gestellt werden. Der eine war eben durch und durch ein Deutscher, voll träumerischen Tiefsinns, aber linkisch und unpraktisch; der andere ist durch und durch ein Amerikaner, ein zäher, energischer Mann der That, der bei jedem Gedanken, der sich ihm aufdrängt, sogleich mit sich einig ist: Was ist daraus zu machen? wie läfst er sich praktisch verwerten? wobei ich bei dem Ausdruck »praktisch verwerten« in diesem Falle nicht das Umsetzen in Geld und Geldeswert vor Augen habe.

Francis Wayland Parker wurde als Sohn eines unvermögenden Kunsttischlers am 9. Oktober 1837 in Piscataquog geboren, einem Dorf in New Hampshire, das seitdem zum Stadtgebiete von Manchester geschlagen wurde. Der Vater starb, als das Kind sechs Jahre alt war, und schon zwei Jahre später wurde der kleine Knabe aus der Dorfschule genommen, die er seit seinem dritten Jahre besucht hatte, und mufste sich auf einer benachbarten Farm selbständig seinen Lebensunterhalt erwerben, was

ihm für den Schulbesuch nur acht bis neun Wochen in jedem Winter Zeit übrig liefs. Gerade diese Zeit des schullosen Selbstlernens und Selbstfindens auf der weitläufigen, grofsangelegten Farm aber bezeichnete späterhin der geniale Mann mit dem klaren, sicheren Blicke als seine wichtigste Studienzeit. Namentlich in Geographie und Naturwissenschaften war ihm die Ausbeute, die er dabei ganz auf eigene Faust machte, vorbildlich für die Ausbildung seiner Schüler in diesen Lehrobjekten.

Nachdem er fünf Jahre auf der Farm zugebracht hatte, waren dem nunmehr dreizehnjährigen Knaben nachgerade so viele Fragen aufgestiegen, die er sich nicht mehr selber beantworten konnte, für die er auch in seiner Umgebung keine befriedigende Antwort erhielt, dafs er, obgleich fast mittellos, auf die Mount Vernon-Akademie in New Hampshire ging, sich als Schüler aufnehmen liefs und neben dem Studium seinen Unterhalt verdiente wie so mancher hervorragende Sohn des vorurteilslosen Amerikas (ich erinnere nur an den Präsidenten Garfield) — durch Holzsägen, Hausdienerarbeiten, Büchsenlackieren und in den Sommerferien durch Farmarbeiten.

Mit sechszehn Jahren fungierte der junge Parker zum ersten Male als Lehrer in einer Klasse von 75 Schülern und erzielte schon im folgenden Jahre auf seiner zweiten Stelle (in Auburn, New Hampshire) so aufserordentliche Erfolge, dafs man ihn gleich für die Dauer mehrerer Winter engagierte — mit einem Jahresgehalt von 18 Dollars (ca. 75 Mk.) und freier Station, die allerdings darin bestand, dafs er nach amerikanischer Sitte bei den Eltern seiner Schüler der Reihe nach für eine oder einige Wochen Aufnahme und Verpflegung fand. In seinen wenigen Mufsestunden lernte er fleifsig für sich selber, besuchte die Vorlesungen einer Akademie und verwertete die Sommerferien wieder zu Erntearbeiten auf den umliegenden Farmen. Welch ein Kontrast gegen das Leben unserer Seminaristen, und welch ein anderer Menschenschlag, der aus so verschiedenen Vorbereitungsweisen mit Naturnotwendigkeit hervorgehen mufs!

Als Parker 21 Jahre alt war, erhielt er einen Ruf als Hauptlehrer an die Lateinschule seines Heimatortes und im Jahre darauf einen gleichen Ruf an die Latein- und Elementarschule von Carrollton, Illinois, also im »wilden Westen«, 1000 englische Meilen von seiner Heimat entfernt, von wo die ca. 100 Schüler

den bisherigen Lehrer durch Bombardieren mit Strafsenschmutz und durch einen gezückten Dolch vertrieben hatten. Dieser hoffnungsvollen Schar trat der jugendliche neue Lehrer, der ihre Leistungen auf seiner Reise bereits hatte schildern hören, innerlich zitternd, äufserlich aber guten Mutes entgegen, las ihnen als Einleitung ein Kapitel aus der Bibel vor und erklärte dann den aufhorchenden Rangen, was sein Ideal von einer Schule sei, nämlich, dafs sie beide, Schüler wie Lehrer, eine gute Zeit, eine köstliche Zeit hätten, und dafs sich das am besten erreichen liefse, wenn sie erst ernsthaft zusammen arbeiteten und darnach lustig miteinander spielten. Er stellte keine Regeln und Gesetze auf, er drohte nicht mit Strafen, er machte sich einfach ans Werk, und zwar fing er damit an, den total verwilderten Schulhof, der genau mit der Schuljugend korrespondierte, in Stand zu setzen. Diese Erholungsstätte der Kinder von Carrollton war von Stechapfelgewächsen überwuchert, in denen die Schweine wühlten, welche von den Einwohnern des Ortes emsig gemästet wurden. Die Umzäunung war kaum noch als solche zu erkennen. Unter der thatkräftigen und sachverständigen Anführung ihres neuen Lehrers machte sich die zu solchem Extrawerk stets aufgelegte Schuljugend daran, das Unkraut auszurotten, den gesäuberten Erdboden umzugraben und mit Grassamen zu besäen, den Zaun wieder aufzurichten, auszubessern und anzustreichen, ihn rundum mit einer hübschen Anpflanzung von Blumen zu versehen u. dgl. m. Als sie sich in dieser Weise einen ungeahnt schönen Spielplatz geschaffen hatten, weihten sie ihn mit fröhlichen Spielen, ebenfalls unter Anführung des Lehrers, ein.

Das war etwas nach dem Geschmack der als hoffnungslos aufgegebenen Schulkinder von Carrollton! Der neue Lehrer hatte sich mit einem Schlage die Herzen der Jungen wie der Mädchen erobert, sie standen auf dem freundschaftlichsten Fufse miteinander und lernten ihm zu Liebe nach Herzenslust. Die Schule blühte auf, wie es in Carrollton bis dahin noch nie vorgekommen war. Als ein unverbesserlicher, schon sehr herangewachsener Schüler durchaus nicht ohne Prügel parieren wollte, entledigte sich der junge Hauptlehrer dieser Aufgabe, indem er ihm aufserhalb der Schule als Mann gegen Mann in regelrechtem Faustkampf gegenübertrat. Als er sich hierin als der Stärkere erwies und dem böswilligen Menschen seine wohlverdiente Ration verab-

folgen konnte, da hatte er ein- für allemal sein Übergewicht über seine Pflegebefohlenen bewiesen, und diese waren ihm von da an blind ergeben. Allerdings ein echt amerikanisches Experiment; aber es gelang.

Diesem schönen Zustande wurde leider ein schnelles Ende bereitet durch den Ausbruch des Krieges zwischen den Nord- und Südstaaten von Nordamerika. Parker, obgleich er den Krieg verabscheute, fühlte sich doch innerlich verpflichtet, seinem Vaterlande auch mit den Waffen in der Hand zu dienen, und trat als einer der ersten Freiwilligen in die Fechterscharen der Nordstaaten. Seinem begeisterten, anfeuernden Eintreten für die von ihnen vertretene Sache verdankte er den Titel »Colonel« und aufserdem eine nicht unbedeutende Verwundung der Luftröhre, die ihm viele Jahre hindurch das Sprechen erschwerte.

Im Dezember 1864, als er auf Urlaub daheim war, heiratete er eine ehemalige Schülerin, mit der er, nachdem sie Lehrerin geworden war, eifrig korrespondiert hatte, und die ihm bis zu ihrem frühzeitigen Tode eine treue, verständnisvolle Gehilfin war. Leider starb auch ihre hochbegabte Tochter in der ersten Jugendblüte.

Als Parker nach beendigtem Kriege nach Manchester, seiner Heimat, zurückkehrte, bot man dem verdienten Manne, der sich als Soldat, als Offizier sowie als Wortführer seiner Partei so sehr ausgezeichnet hatte, glänzende Ämter an, politische sowohl wie bureaukratische. Seine warme Jugendliebe für die Schule, die ihn auch mitten im Tumulte des Krieges niemals verlassen hatte, zeigte ihm den Weg an, den er zu gehen hatte: er erbat sich von dem Gouverneur von New Hampshire, einem seiner Freunde, nichts als ein Schulamt und erhielt 1868 die Leitung der Distriktschule in Dayton, Ohio. Hier zeichnete er sich durch soviel Begeisterung und Lehrgeschick aus, dafs man ihn bald zum Direktor des ersten Lehrerseminars zu Dayton erwählte und 1871 zum assistierenden »Schulsuperintendenten«.

Nun waren aber zu jener Zeit die Schulen zu Dayton wie durchschnittlich in ganz Amerika im Zustande der trostlosesten Versumpfung. Auch keine Spur von Bewegung und Leben machte sich darin bemerklich. Eine Unterrichtskunst gab es nicht. Der ganze Unterricht bestand darin, dafs der Lehrer den Schülern einen Abschnitt aus ihrem meist katechismusartig ab-

gefafsten Leitfaden auswendig zu lernen aufgab und ihn sich am nächsten Tage hersagen liefs. Von irgend welcher Originalität des Lehrers war überhaupt nicht die Rede, von einer Individualisierung der Schüler ebenso wenig. Von einem brauchbaren Lehrer forderte man nicht mehr, als dafs er »Schule halten«, d. h. die armen Kinder in die spanischen Stiefel einer eisernen Disziplin spannen konnte, die jede selbständige Regung im Keime erstickte. Das erste, was der neue Direktor in Dayton that, war, dafs er den Gebrauch der Lehrbücher in seiner Schule untersagte und die Darbietung des Stoffes durch den sorgfältig vorbereiteten Lehrer forderte. Natürlich machte er sich dadurch sowohl die geschädigten Buchhändler wie auch diejenigen Lehrer, in denen jede geistige Elastizität erstickt war, zu bittern Feinden.

Im Jahre 1872 starb seine geliebte Frau. Kurz vorher hatte ihm eine verstorbene Tante eine Erbschaft von 5000 Dollars hinterlassen, und um sich von seinem Grame nicht unterkriegen zu lassen, beschlofs der tiefgebeugte Witwer, sich mit diesem Gelde die allseitigere Durchbildung zu erwerben, deren Mangel er oft schmerzlich empfunden hatte. Ihm war, wie den Amerikanern im allgemeinen, wohl bewufst, dafs jemand, der die Pädagogik aus dem Grunde studieren wolle, zumal aber jemand, der innerhalb ihres Gebietes neue Bahnen einzuschlagen sich berufen fühle, die Ausrüstung dazu sich aus Deutschland holen müsse. Und so reiste Parker nach Deutschland. Auf der Berliner Universität studierte er fünf Semester hindurch Psychologie, Philosophie, Geschichte und Pädagogik. Es ist bezeichnend für den Mann, dafs er das unternahm, ohne der deutschen Sprache mächtig zu sein, dafs er aber als 35jähriger Mann nicht davor zurückschreckte, das neue Idiom zu erlernen, und es mit solchem Erfolge that, dafs er seine Studien glänzend durchsetzen konnte. In den Universitätsferien bereiste er den Kontinent, besuchte überall die Schulen und studierte Geographie, Geschichte und Kunstgeschichte jedes Landes und jeder Provinz, die er auf diese Weise kennen lernte. —

Während seiner Abwesenheit ereignete sich in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika etwas an sich Unbedeutendes, das aber den Stein ins Rollen brachte und die sogenannte Quincy-Bewegung einleitete. Quincy, eine nicht eben hervorragende Stadt in Massachusetts, hatte in seiner Schuldeputation

(School board) eine Anzahl geweckter und einsichtiger Leute sitzen, die sich nicht damit begnügten, den öffentlichen Prüfungen nach hergebrachter Weise beizuwohnen und die auswendig gelernten Antworten der Kinder auf die auswendig gelernten Fragen des Lehrers mehr oder minder andächtig mitanzuhören, sondern die zum Entsetzen für Lehrer, Kinder und Eltern im Jahre 1873 durch ihren Wortführer, John Quincy Adams, auf einmal erklärten, sie wollten diesmal die Examensfragen selber stellen. Da entdeckten sie denn eine so verblüffende Unwissenheit in den allerelementarsten Dingen bei den sonst so glänzend beschlagenen Kindern, dafs sich jedem Anwesenden die Überzeugung aufdrängte, hier müsse eine gründliche Abhilfe geschaffen werden. Sie griffen auch wirklich das grofse Werk mit ernstem Willen an. Der Übelstand war nur, dafs sie zur Ausführung ihrer guten Absichten keine passende, geschulte Persönlichkeit fanden. Sie waren wohl im stande, einzureifsen, aber nicht, aufzubauen.

In dieser ihrer Verlegenheit stellte sich ihnen Colonel Parker vor, der soeben aus Deutschland zurückgekehrt war und von ihrem grofsen Unternehmen gehört hatte. Es war im Jahre 1875. Er erzählte ihnen, wie er es in Dayton angefangen habe, den hier aufgedeckten Mängeln zu Leibe zu gehen, und bot ihnen seine Hilfe an. Mit tausend Freuden stellte man ihn sofort als Schulsuperintendenten an, übertrug ihm sogar in Schulsachen diktatorische Gewalt, und er seinerseits ging mit all seiner flammenden Begeisterung und ausgestattet mit dem ganzen Reichtum seines neuerworbenen pädagogischen Wissens an das ihm übertragene Werk.

Zuerst wurde das bisherige Schulprogramm verabschiedet, dann die Fibeln, die Leitfäden, die im Gebrauch befindlichen Schreibhefte, die Grammatiken, kurz alles, wodurch bisher Schule, Lehrer und Schüler am Gängelbande geführt worden waren. Nicht einmal das Alphabet durfte mehr gelehrt werden, wenigstens nicht dem Namen und der Reihenfolge nach. Alles Mechanische und Schematische mufste fallen, Lehrer und Kinder wurden aus ihrer Lethargie aufgerüttelt und mufsten lernen, selbständig denken, beobachten und sich ausdrücken. Die *School board* von Quincy verlangte und Parker ging willig darauf ein, dafs alles Überflüssige, alles, was blofs Sand in die Augen streuen hiefs, aus dem Schulunterricht entfernt würde, dafs man sich im Wesent-

lichen genügen liefse an den berühmten »drei R's« des englischen Elementarunterrichts, Reading, Writing, Arithmetics [1]) — Lesen, Schreiben und Rechnen. Das Notwendigste in der Geographie sollten sie durch eigene praktische Anschauung erlernen; in Naturwissenschaften sollten vor allen Dingen die einfachsten Naturprozesse beobachtet und zum Verständnis gebracht werden, an Pflanzen und Tieren nur die bei ihnen heimischen; von der Geschichte sollten sie nur die Hauptdaten und die allerwichtigsten Persönlichkeiten kennen lernen, im übrigen aber offene Sinne und ungeschwächte Fähigkeiten haben, um späterhin die Kenntnisse, die sie für notwendig erkennen würden, sich selber anzueignen.

Auf dies Programm verpflichtete sich Parker mit Vergnügen und brachte es auf folgende Weise zur Ausführung. Im Lesen, das man für den schwierigsten Unterrichtsgegenstand hielt, erinnerte er sich daran, dafs er selbst vor Eintritt in die Schule also vor dem dritten Jahre, lesen gelernt hatte, ohne dafs man es ihm mit der herkömmlichen, schulmäfsigen Umständlichkeit beigebracht hätte, und suchte die naturwüchsige Methode, die seine Eltern ihm gegenüber angewandt hatten, nur nach den aus Deutschland von ihm mitgebrachten Methoden schulgemäfs ausgebaut, auch bei seinen Schülern in Anwendung zu bringen. Die langweiligen, eintönigen Buchstabierübungen ba be bi bo bu, da de di do du, fa fe fi fo fu etc. mufsten also verschwinden, er liefs die Kleinen sogleich Silben, Wörter und Sätzchen lesen, bei denen sie sich etwas denken konnten. Ein Hauptaugenmerk legte er auf eine grofse Leseübung, auch darauf, dafs die Kinder nicht, wie nach dem alten System, ausschliefslich ihre Fibeln und Schulbücher zu lesen verstanden, einem ungewohnten Buche gegenüber dagegen wie verraten dastanden. Im Schreiben beschränkte er sich nicht darauf, wie bisher die Schüler das nachschreiben zu lassen, was ihnen in den Schreibheften vorgedruckt war, Hefte mit Vorschriften waren in seinen Augen vielmehr verpönt. Er leitete sie an, auch beim Schreiben ihren Verstand zu brauchen, liefs sie die Entstehung der Buchstabenformen

[1]) Das W in Writing ist stumm, bei Arithmetics liegt der Ton auf der zweiten Silbe, das Anfangs A wird von den unteren Volksklassen einfach verschluckt, und so fangen dem Gehör nach die drei Wörter mit R. an.

verfolgen und liefs sie das Gelesene sofort schreiben. Die Vorgeschritteneren wurden angehalten, dafs sie sogleich an Ort und Stelle die Wahrnehmungen, die sie an einem soeben besprochenen Anschauungsobjekt gemacht hatten, auch schriftlich fixierten. Das Rechnen zumal wurde ganz auf lebendige Beobachtung basiert und zu den Erfordernissen und Erscheinungen des praktischen Lebens in Beziehung gebracht. Es war denn auch etwas Alltägliches, dafs man die Schüler nach der Rechenstunde das Erworbene sofort in Anwendung bringen sah, dafs man beobachtete, wie sie aus eigenem Antriebe den Schulhof oder das Klassenzimmer ausmafsen, oder wie sie mit der Uhr in der Hand beim Ballspiel nachrechneten, wie hoch ein Ball geflogen sei, und um wieviel Meter der höchste die übrigen übertroffen habe. Geographie und Naturwissenschaften lernten die Kinder wie Parker selbst auf seiner ersten Farm als 8—13jähriger Junge rein durch die Wahrnehmungen, die sie im Schulhofe, auf den Strafsen und in der Umgebung ihrer Heimatstadt mit eigenen Augen machen konnten. Nur dazu, dafs sie ihre Augen brauchen und dafs sie richtig sehen lernten, gab man ihnen Anleitung und beantwortete mit gröfster Treue die Fragen, die ihnen selber dabei aufstiegen. Ebenso wurde der Geschichtsunterricht in seiner Grundlage gehandhabt. Der Lehrer zog mit seiner Klasse nach einem geschichtlich bemerkenswerten Punkte der Gegend und erzählte ihnen die Ereignisse, die sich daselbst zugetragen hatten, an Ort und Stelle selber. Da bekam es natürlich in ihren Augen ein anderes Leben als bei dem sonst gebräuchlichen Lernen aus dem Buche. Und das war nun der Ausgangspunkt, um den sich nach und nach die unentbehrlichsten geschichtlichen Personen, Thatsachen und Daten gruppierten und das unverlierbare Eigentum der Kinder wurden. —

Hatte sich die *School board* von Quincy von den vorzunehmenden Änderungen und Parkers Berufung Grofses versprochen, so überstieg der thatsächliche Erfolg doch ihre kühnsten Erwartungen. Die neue Methode, die Pestalozzi's und Fröbel's Grundsätze glücklich vereinigte, die der Kindesseele so tief entsprechende Methode des Selbstfindenlassens, erzielte bei den aus dem Schlafe aufgerüttelten Kindern Leistungen, die kein Mensch für möglich gehalten hätte, und die das Erstaunen der Stadt und der ganzen Umgegend erregten. Das sonst so ruhige Quincy wurde auf

einmal die Wallfahrtsstätte für alle strebsamen Lehrer und Lehrerinnen des Landes, die Parker mit gröfster Bereitwilligkeit in den ihm unterstellten Schulen hospitieren liefs und so seinen Grundsätzen eine immer weitere Verbreitung gab. Selbstverständlich war der geistvolle Mann genötigt, namentlich unter den älteren Lehrern und Lehrerinnen Quincys so manche, die sich in die Forderungen der neuen Lehrmethode nicht schicken konnten, deren geistige Regsamkeit eben nur ausreichte, »Schule zu halten«, aus dem Schuldienste zu entlassen, und es ist ebenso selbstverständlich, dafs ihm das mancherlei Feindschaft eintrug. Die Feindschaft der Schulbuchhändler war ihm ohnehin überall sicher.

Nachdem Colonel Parker fünf Jahre in Quincy und zwei Jahre in Boston gewirkt hatte, verheiratete er sich zum zweiten Male mit einer bewährten Lehrerin der Rednerschule in Boston, an die er sich zum Zwecke der Behandlung seiner noch immer nicht ausgeheilten Luftröhre gewendet hatte. Und darauf übersiedelte er 1883 mit einem Gehalt von 5000 Dollars nach Englewood, einer Vorstadt von Chikago, um seine pädagogischen Grundsätze auch bei der Erneuerung der dortigen »Cook-Normalschule« in Anwendung zu bringen. Sein Streben ging dahin, die ihm übertragene Schule zu einem Musterseminar für Lehrer und Lehrerinnen zu machen und durch besondere Sommerferienkurse auch bereits amtierenden Lehrpersonen zugänglich zu machen, um so auf immer weitere Kreise anregend zu wirken. So sehr ihm das aber auch gelang und so grofsartige Erfolge er auch hier wieder erzielte, so sauer wurde es ihm doch hier und da gemacht, unbrauchbare Lehrkräfte abzustofsen, wie er für seine Pflicht hielt. Namentlich ein stark politisierender Advokat Charles Thornton, leistete ihm dabei erbitterten Widerstand und verschmähte kein Mittel, dem eifrigen und begeisterten Pädagogen sein Wirken zu erschweren. Es würde mich zu weit führen, diese Chikanen hier aufzuführen. Ich will nur erwähnen, dafs die Anfeindungen dieses hartnäckigsten seiner Widersacher sich mit der Zeit dermafsen zuspitzten, auch nachdem die bisher zu einer Vorstadt von Chikago gehörige Cook-Normalschule in Besitz und Leitung von Chikago selbst übergegangen war, dafs zuletzt im Juni 1899 eine warme Verehrerin Parkers, die Millionärin Mrs. Emmons Blaine, die Tochter von Cyrus Mc. Cormick,

beschlofs, dem unerträglichen Zustande ein Ende zu machen und dem genialen Manne dadurch freie Hand zu schaffen, dafs sie ein eigenes *Institute of Pedagogy* für ihn gründete, nach seinen Plänen und Angaben erbaute und glänzend dotierte, als dessen Direktor er seine weittragenden Pläne ungehindert sollte zur Ausführung bringen können. Leider hatte er den furchtbaren Schmerz, gerade um diese Zeit auch seine zweite Frau sterben zu sehen, die mit ihm ein Herz und eine Seele gewesen war. Der einzige Trost für den Vereinsamten blieb die Versenkung in die reichlich auf ihn einstürmenden Pflichten, die die neue Aufgabe ihm brachte.

Denn das *Institute of Pedagogy*, eine Lehrerbildunganstalt im höchsten Stil mit angegliederten Sommerferienkursen für bereits thätige Lehrer, bestand nur erst in der Vorstellung der Beteiligten. Es ist auch noch jetzt[1]) nicht einmal aufgebaut, nur der Baugrund ist für 425,000 Doll. gekauft. Doch sind die Baupläne von hervorragenden Architekten genau nach Parkers Wünschen angefertigt, und zu ihrer Ausführung soll nach dem Willen der Stifterin kein Geld gespart werden. Auch zeigt sie sich gegen Parker sowohl wie gegen die von ihm vorgeschlagenen Lehrer äufserst grofsartig. Sie haben sämtlich bis zur Vollendung des neuen Instituts Ferien mit vollem Gehalt, und sie verwenden diese Ferien dazu, sich aufs gründlichste auszubilden. Zu diesem Zwecke haben sie sich über alle Lande zerstreut, nach England, Frankreich, Deutschland, Norwegen, Griechenland, Japan, je nachdem sie für ihre Lieblings- und Spezialfächer die meiste Aussicht auf Förderung haben. Und es spricht für ein vorzügliches Verhältnis Parkers zu seinem bisherigen Kollegium, dafs von den 32 Lehrkräften desselben 20 mit in seinen neuen Wirkungskreis übersiedeln werden, mit denen er vorläufig fleifsig korrespondiert.

Möge dem vielgeprüften, hochverdienten Manne noch ein langer sonniger Lebensabend beschieden sein voller Schaffenskraft und -freudigkeit, und möge der glänzende Schauplatz seiner demnächstigen Wirksamkeit die Szenen unliebsamer Konflikte nicht sehen, die menschliche Verfolgungswut dem treuen Jünger Pestalozzis bisher so oft bereitet haben!

[1]) Der Artikel wurde vor mehr als einem Jahre von der Red. angenommen. Seit Ostern ist das Institut fertiggestellt und hat seine Thätigkeit begonnen.

Ungarische Kulturbewegung.

Von **Ludwig Schlosz** in Rimaszombat (Ungarn).

Seitdem der erste ungarische Kultus- und Unterrichtsminister weiland Baron Josef Eötvös im Jahre 1868 mit dem 38. Gesetzartikel die Basis der ungarischen Volksschule legte, hat Ungarn auf dem Gebiete der Kultur und Wissenschaft höchst erspriefsliche Fortschritte gemacht. Auf der im vorigen Jahre stattgefundenen Pariser Weltausstellung haben sich die ungarländischen Schulen auch beteiligt, und die zahlreichen zuerkannten Wettpreise und Anerkennungsdiplome bekunden den errungenen Erfolg.

Wollen wir jedoch den Bildungsgrad einer Nation richtig beurteilen, so ist es notwendig, einen Weg durch ihre Schulen zu machen. Von den Kinderbewahranstalten bis zu den Hochschulen weist jede Kategorie unserer Unterrichtsanstalten in dem verflossenen Lustrum eine quantitativ wie qualitativ bedeutende Entwickelung auf. Und hier ist besonders zu betonen, dafs die Mafsnahmen durchaus kein Stückwerk bilden, sondern einen unverkennbaren einheitlichen Charakter tragen, der um so bedeutsamer ist, als er alle Kulturinstitute in den Dienst der nationalen Staatsidee stellt, ohne dabei irgendwelche berechtigte Interessen zu verletzen. Der jeweilige ungarische Kultusminister Dr. Julius Wlassics hat gleich bei der Übernahme seines Ressorts erkannt, dafs die Fragen des Unterrichts für Ungarn noch von viel gröfserer Tragweite sind als für jeden anderen Staat, denn das wohlverstandene Interesse der Nation gebietet uns, das geistige Niveau der Bevölkerung zu heben und das Gefühl der ungarischen nationalen Zusammengehörigkeit schon im zartesten Kindesalter der künftigen Generationen zu wecken. Allen diesen gewifs nicht leichten Aufgaben unterzieht sich Kultusminister Dr. Wlassics mit begeisterter Hingebung, und diese flöfst er auch seinen Mitarbeitern ein.

Was die Mittelschulen anbelangt, ist Kultusminister Dr. Wlassics für die einheitlich organisierten Mittelschulen eingetreten, deren Idee auch im Auslande stark an Raum gewinnt. Auch erklärte der Minister kürzlich in einer im Abgeordnetenhause gehaltenen Rede, dafs er jene Auffassung, dafs die deutsche Sprache in den ungarischen Mittelschulen nicht gelernt werde, nicht billigen könne. Er erblickt hierin keine Gefahr; vielmehr

würde er darin ein Übel erblicken, wenn der Unterricht in den fremden Sprachen und unter diesen in der deutschen Sprache vernachlässigt würde. In die drei Unterklassen der Mittelschulen wurde im vorigen Schuljahre ein sehnlichst gewünschter neuer Lehrplan eingeführt und soll im Zeitraume von drei bis vier Jahren gänzlich aktivirt werden. Für die Elementarschulen wurde vom Landes-Unterrichtsrate ebenfalls ein neuer Lehrplan fertiggestellt und wird nach Ausarbeitung der notwendigen Instruktionen eingeführt werden. Die beiden erwähnten Lehrpläne bezwecken in erster Reihe eine Stärkung der Vaterlandsliebe und gründlichere Einführung der Schüler in alle jene Disziplinen, welche dieses Ziel zu fördern vermögen.

Kultusminister Dr. Wlassics legt auch auf die körperliche Erziehung der Jugend grofses Gewicht und läfst nichts unversucht, um auch einen gesunden Kunstsinn in weiten Schichten der Bevölkerung zu erwecken, welche zweifellos auch auf die sittliche Entwicklung nur vorteilhaft wirken kann. Es liegt in der Natur der Sache, dafs zur Verwirklichung dieser edlen Bestrebungen die Volksschulen das gröfste und am meisten geeignete Terrain bieten. Wenn in Betracht gezogen wird, dafs im Jahre 1899 von 2,913,674 schulpflichtigen Kindern 2,356,022 die Volksschulen thatsächlich besuchten, während die Mittelschulen in demselben Jahre nur 60,248 Schüler zählten, so sehen wir schon, welch enormer Prozentsatz unserer Jugend seine geistige Ausbildung einzig und allein in den Volksschulen erhält und also auch nur hier die pädagogische Einwirkung auf Herz und Seele empfängt. Die Erkenntnis dieser Thatsache bewog denn auch den Minister, sein Hauptaugenmerk der untersten Stufe der Lehranstalten zuzuwenden und hier den staatlichen Einflufs nach Möglichkeit zu sichern und zu kräftigen. Zu diesem Zwecke entfaltet er in der Errichtung staatlicher und der Verstaatlichung bereits bestehender Volksschulen eine besonders rege Thätigkeit, die denn auch von Jahr zu Jahr dem angestrebten Ziele wesentlich näher kommt. Dementsprechend sollen in den verschiedenen Gegenden des Landes 1600 neue Staats-Elementarschulen errichtet werden, von welchen 400 bereits ins Leben gerufen sind und sollen diesen in kurzen Zeiträumen die übrigen folgen. Im verflossenen Jahre wurden in 148 Gemeinden 178 staatliche Volksschulen geschaffen, an welchen 354 Lehrkräfte wirken. Der

gröfste Teil dieser neuen staatlichen Schulen fällt auf Gegenden mit gemischten Nationalitäten, wo das ungarische Nationalgefühl bei Kindern fremder Nationalitäten erweckt, bei denen ungarischer Abstammung gegen etwaige Anfechtungen gestählt werden soll. Um sich einen Begriff machen zu können, welch enorme Opfer der Staat für den unentgeltlichen Volksschulunterricht bringt, will ich nur das erwähnen, dafs blofs für Errichtung und Ausstattung neuer staatlicher Elementarschulen im heurigen Staatsbudget fünf Millionen Kronen aufgenommen wurden.

Vollkommen zielbewufst geht Minister Dr. Wlassics auch auf allen anderen Gebieten des Unterrichtswesens vor. So hat er jetzt in Folge Initiative des Sektionsrats Franz Halász, dem auch das Zustandekommen der landwirtschaftlichen Wiederholungsschulen, die sich in jeder Richtung vollkommen bewährt haben, zu verdanken ist, die Organisierung der weiblichen wirtschaftlichen Wiederholungsschulen in seinem Programme aufgenommen, und wird der Staat schon in nächster Zukunft in mehreren Provinzstädten weibliche hauswirtschaftliche Schulen errichten lassen, in welchen für Lehramtskandidatinnen wirtschaftliche Kurse gehalten werden, um diese zum Unterrichte in weiblichen wirtschaftlichen Wiederholungsschulen zu befähigen.

Bei der flüchtigen Schilderung unseres Volksschulwesens möchte ich noch des vom Staate herausgegebenen, für die Selbstbildung der Volkslehrer gegründeten und jedem Volksbildungsinstitute gratis zugesandten Schulblattes »Néptanitók Lapja« gedenken, welches von den namhaften Pädagogen Béla Ujváry, königl. Rat und Oberrealschuldirektor, und Professor Dr. Josef Goöz, Bürgerschuldirektor, in gediegenster Weise redigiert wird. Beide Herren Redakteure erfreuen sich in Lehrerkreisen grofser Beliebtheit und Wertschätzung, da sie für die gerechte Sache der Lehrer stets offenes Ohr und Herz bezeugen und die Interessen der Einzelnen, sowie der Gesamtheit mit selbstloser Hingebung wahren.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Jugendfürsorge.

II.

Die in unserem I. Artikel bezeichneten Mifsstände lassen sich von heute auf morgen und überhaupt nie ganz beseitigen; verwahrloste Kinder wird es immer geben. Die Verwahrlosung tritt übrigens, wie in der »Denkschrift«, die das preufsische Kultusministerium der Gesetzesvorlage über »Zwangserziehung« (Jugendfürsorgegesetz) beigegeben hat, dargethan wird, im nachschulpflichtigen Alter noch leichter ein als im schulpflichtigen; denn, wie die »Denkschrift« nachweist, wird infolge der wirtschaftlichen und sozialen Gestaltung des Volkslebens ein grofser Teil der heranwachsenden Jugend den festgefügten Ordnungen des Hauses, des Lehr- und Dienstverhältnisses, welche sie in früheren Zeiten schützend umgaben, heute entzogen. So fällt der Jüngling resp. die Jungfrau gar leicht in Versuchungen mancherlei Art, denen er nicht widerstehen kann; ein Fehltritt folgt auf den andern, bis er zuletzt im Gefängnis angelangt ist. Die Bestrafung der Verbrechen, die man seither in erster Linie als Bekämpfungsmittel betrachtete, hat sich als solches nicht bewährt; ja in vielen Fällen erzieht das Gefängnis erst den Verbrecher. Denn »Menschen«, sagt Tolstoi (Auferstehung), »die durch die Ungunst des Schicksals und durch ihre eigenen Vergehen und Irrtümer auf die schiefe Ebene geraten sind, werden trotz der Abnormität ihrer Lage sich gar bald eine Lebensanschauung gebildet haben, bei denen ihre Lebensstellung als gut und berechtigt erscheint; zur Aufrechterhaltung und Bekräftigung ihrer Anschauung schliefsen sie sich instinktiv einem solchen Kreise von Menschen an, in dem ihre eigenen Ansichten vom Leben und ihrer Lebensstellung Anerkennung finden.« Hierzu aber finden sie im Gefängnis die beste Gelegenheit; hier wird im Verkehr mit Gesinnungsgenossen das Gewissen getötet und der Verbrechersinn geweckt«. Mit Recht fordert man daher die Hinaufsetzung der Strafmündigkeitsgrenze auf das vollendete 14. Lebensjahr resp. bis zur Schulentlassung. »Denken wir uns«, sagt Prof. Dr. v. List (Die Kriminalität der Jugendlichen, Jugendfürsorge II 4), »den Knaben, der nach 14 tägiger Haft wieder in die Schule zurückkehrt. Für ihn waren es 14 Tage Extraferien, in denen eine neue Welt sich ihm aufgethan hat, voll von abenteuerlichem Reiz, der seine Phantasie auf das lebhafteste erregt. Nun kommt er in die Schule zurück. Zwei Möglichkeiten sind gegeben: Entweder seine Schulkameraden rücken von ihm ab und meiden ihn als einen Gezeichneten: dann wird er sich umsomehr auf sich und seine Erinnerungen

zurückziehen; der Hafs gegen die Gesellschaft, die Verachtung aller sittlichen Grundsätze, die Verhöhnung des Rechtsgefühls, alle diese Errungenschaften des kurzen Gefängnislebens werden immer fester und tiefer sich in ihm einwurzeln. So wird aus dem Gelegenheitsverbrecher die »antisoziale Existenz.« Oder aber: die Schulknaben lassen sich bethören durch die bramabasierenden Reden ihres Genossen, der scheinbar viel mehr weifs von der Welt und dem wirklichen Leben als sie — und dann wirkt der eine Verdorbene wie ein Ansteckungsherd, von dem aus die sittliche Fäulnis nach allen Richtungen sich verbreitet.« Nach statistischen Erhebungen waren im Jahre 1896 unter den verurteilten Jugendlichen etwas über $^1/_6$ unter 14 Jahren; die meisten von ihnen waren wegen einfachen Diebstahls verurteilt worden. Diese alle gehören in eine Erziehungs- resp. Besserungsanstalt, nicht ins Gefängnis. Damit würde auch die heickle Frage nach der vorhandenen Einsicht beseitigt; denn die Beantwortung derselben seitens des Lehrers ist sehr schwer und unzulänglich. Wird sie bejaht, so erfolgt Verurteilung, im andern Falle Freisprechung und im zweifelhaften Falle ein gerichtlicher Verweis. Durch Freisprechung und den gerichtlichen Verweis ist aber dem jugendlichen Verbrecher nicht geholfen; hier müfsten wiederum Erziehungsmafsregeln eintreten.

Das »Fürsorgegesetz«, wie das »Zwangserziehungsgesetz« in Preufsen, das seit dem 1. April 1901 in Kraft getreten ist, genannt wird, ist von diesen Gesichtspunkten ausgegangen; es soll die Zwangserziehung in ausgedehnterem Mafse zulassen und dehnt deshalb die Grenze nach unten auch auf Kinder unter sechs Jahren und nach oben bis zum vollendeten 18. Lebensjahre aus, während bisher dasselbe nur für Kinder vom 6. bis 12. Lebensjahre Gültigkeit hatte. Das Reichsstrafgesetzbuch befafst sich in zwei Bestimmungen mit diesem Gegenstand: es unterscheidet einmal Kinder bis zum vollendeten 12. Lebensjahr, die für begangene Handlungen überhaupt nicht strafrechtlich verantwortlich gemacht werden können, dann junge Leute vom 12. bis zum 18. Lebensjahr, bezüglich deren Strafbarkeit es darauf ankommt, ob sie bei Begehung einer Handlung die zur Erkenntnis der Strafbarkeit erforderliche Einsicht besessen haben, und endlich Leute über 18 Jahre, welche — beim Nichtvorliegen eines sonstigen Schuld- und Strafausschliefsungsgrundes, wie z. B. Irrsinn — strafrechtlich voll verantwortlich sind. Für die Kinder unter 12. Jahren gestattet der § 55 Abs. II des Reichsstrafgesetzbuchs den Landesregierungen, Vorschriften über die zur Besserung und Beaufsichtigung solcher Kinder geeigneten Mafsregeln zu treffen; insbesondere kann die Unterbringung in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt erfolgen unter der Voraussetzung, dafs durch die Vormundschaftsbehörde die Begehung der Handlung festgestellt und die Unterbringung für zulässig erklärt ist. Die zweite Bestimmung in § 56 des Reichsstrafgesetzbuchs geht dahin, dafs, wenn junge Leute vom 12. bis zum 18. Lebensjahr wegen Mangels der zur Strafbarkeit einer

Handlung erforderlichen Einsicht freigesprochen werden, in dem Urteil auszusprechen ist, ob der Angeschuldigte seiner Familie überwiesen oder in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht werden soll. In der Anstalt ist er so lange zu behalten, als die der Anstalt vorgesetzte Verwaltungsbehörde solches für erforderlich erachtet, jedoch nicht über das vollendete 20. Lebensjahr. Das Bürgerliche Gesetzbuch hat in Art. 34 Abs. II des Einführungsgesetzes den § 55 des Reichsstrafgesetzbuchs dahin abgeändert, dafs auch die Unterbringung in einer Familie erfolgen kann; im übrigen aber läfst es die oben aufgeführten Bestimmungen weiter in Geltung und gibt eingehender, und zwar in den §§ 1666, 1838 und Art. 135 des Einführungsgesetzes, Vorschriften über die Zwangserziehung der verwahrlosten Kinder. Danach ist eine Zwangserziehung Minderjähriger, das ist also bis zum 21. Lebensjahr, unbeschadet der Vorschriften der §§ 55, 56 des Reichsstrafgesetzbuchs nur zulässig, wenn sie von dem Vormundschaftsgericht angeordnet wird. Notwendige Voraussetzung der Zwangserziehung ist aber einmal ein Verschulden der Eltern, nämlich wenn der Vater bezw. auch die Mutter in den Fällen, wo sie die elterliche Gewalt ausüben, das Recht der Sorge für die Person des Kindes mifsbrauchen, das Kind vernachlässigen oder sich eines ehrlosen oder unsittlichen Verhaltens schuldig machen (Art. 1666) oder auch, ohne dafs ein Verschulden der Eltern vorliegt, wenn die Zwangserziehung zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens des Kindes unerläfslich ist (Art. 135 des Einführungsgesetzes). An diese von der Reichsgesetzgebung aufgestellten Normen für die Zwangserziehung knüpft nun das preufsische Gesetz an. Hiernach kann das Vormundschaftsgericht die Verbringung eines Kindes in eine andere Familie oder in eine Erziehungsanstalt resp. eine Besserungsanstalt anordnen, wenn »das leibliche oder geistige Wohl des Kindes dadurch gefährdet wird, dafs der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes missbraucht, das Kind vernachlässigt oder sich eines ehrlosen oder unsittlichen Verhaltens schuldig macht.« Aber es können nunmehr nicht blofs Kinder von 6—13, sondern bis zum 18. Lebensjahre dieser Zwangserziehung unterworfen werden, »wenn der Minderjährige eine strafbare Handlung begangen hat, wegen der er in Anbetracht seines jugendlichen Alters strafrechtlich nicht verfolgt werden kann«, und die Verhältnisse, unter denen er sich befindet, keine Garantie für eine Besserung resp. Verhütung einer weiteren Verwahrlosung bieten; sie kann überhaupt eintreten, wenn sie »wegen Unzulänglichkeit der erziehlichen Einwirkung der Eltern oder der sonstigen Erzieher oder der Schule zur Verhütung des vollen sittlichen Verderbens notwendig ist«. Aufser den Eltern oder sonstigen gesetzlichen Angehörigen des Kindes soll das Gericht den Gemeindevorstand, Geistlichen und Lehrer hören; die Kommunalbehörde soll entscheiden, in welcher Weise der Zögling untergebracht werden soll. Wenn schulpflichtige Zwangszöglinge der öffentlichen Volksschule ohne erhebliche sitt-

liche Gefährdung der übrigen Schüler nicht überwiesen werden können, dann hat der Kommunalverband den erforderlichen Schulunterricht anderweit zu besorgen. Die Errichtung von Erziehungs- und Besserungsanstalten hat die Provinz zu besorgen; die Kosten des Unterrichts und der Erziehung trägt der Kommunalverband; die Staatskasse leistet dazu einen Zuschufs bis zur Hälfte der Ausgaben; auch die zum Unterhalt des Zwangszöglings verpflichteten Eltern oder Vormünder können von den Gemeinden zu den Kosten herangezogen werden. Die Unterbringung soll in einer Anstalt oder in einer Familie geschehen; der letzteren der Vorzug gegeben werden, wenn die Verwahrlosung noch nicht weit vorgeschritten ist. Ist dies der Fall, so steht allerdings die Anstaltserziehung im Vordergrund; jedoch soll der Zögling auch in diesem Falle nur solange in der Anstalt bleiben, als unbedingt nötig ist, und dann in eine Familie verbracht werden. Jeder in einer Familie untergebrachte Zögling soll einen »Fürsorger« erhalten, der sowohl die Erziehung und Behandlung als auch die Führung desselben zu überwachen hat; diese Fürsorge-Erziehung endet spätestens mit der Minderjährigkeit. Wie die »Allg. D. L.-Z.« berichtet, ist ein Gesetzentwurf über die Zwangserziehung Minderjähriger auch dem bayerischen Landtag zugegangen. Nach der Vorlage kann die Zwangserziehung u. a. auch verfügt werden, wenn sie zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens des Minderjährigen notwendig ist. Sie soll jedoch nach Vollendung des 16. Lebensjahres eines Minderjährigen nur in besonderen Fällen angeordnet werden dürfen. Der Entwurf nähert sich im allgemeinen dem preufsischen; die im preufsischen Landtag viel umstrittene Kostenfrage ist dagegen vorläufig dahin entschieden, dafs die Heimatgemeinde die ganzen Kosten tragen soll. Gleich den Bestimmungen des ursprünglichen preufsischen Entwurfs darf die Unterbringung der Zwangszöglinge nur in Familien oder Erziehungs- und Besserungsanstalten, nicht aber in Korrigendenanstalten und Arbeitshäusern erfolgen.

Was das neue Zwangserziehungssgesetz von dem seither gültigen auszeichnet, das ist das Eingreifen des Staates in die Erziehung zu einer Zeit, wo die Verwahrlosung noch nicht eingetreten, aber mit Sicherheit zu erwarten ist, das Hinausschieben der Altersgrenze nach unten und oben, und dafs diese Zwangserziehung auch gegen den Willen der Eltern ausgesprochen werden kann. Es kann auch die Zwangserziehung verfügt werden, wenn zwar nicht das leibliche und geistige Wohl des Kindes durch Vernachlässigung gefährdet wird, aber in ungenügender Weise für das Kind gesorgt werden kann, weil die Eltern den ganzen Tag aufserhalb des Hauses arbeiten müssen; dann ist Eltern und Kindern dies Gesetz eine Wohlthat, eine Hilfe und Abwehr. Leider ist aber der Schule (resp. dem Lehrer) in dem Gesetz nicht der Einflufs gewahrt, der ihr zukommt; der Lehrer soll wohl gehört werden, kann aber keinen Antrag zur Zwangserziehung stellen, hat dazu weder Recht noch Pflicht. Und

doch tritt gerade in der Schule die beginnende Verwahrlosung zuerst und am deutlichsten zu Tage; bis es die Polizei oder der Verwaltungsbeamte erfahren, ist es gewöhnlich zu spät. Mit Recht hat daher das braunschweigische Zwangserziehungsgesetz von 1899 den Paragraphen aufgenommen: »Die Schulbehörden haben die zu ihrer Kenntnis gelangenden Thatsachen, welche die Anordnung der Zwangserziehung rechtfertigen, dem zuständigen Vormundschaftsgerichte mitzuteilen«. Man sollte überhaupt. wenn man der Verrohung wirklich steuern will, in erster Linie sein Augenmerk auf die Schule richten: solange noch wie im 8. Jahrgang des »Statistischen Jahrbuchs deutscher Städte« (Breslau, Korn, 1900) zu lesen ist, in vielen grofsen Städten auf einen vollbeschäftigten Volksschullehrer drei- bis viermal so viel Schüler entfallen als auf einen vollbeschäftigten Lehrer einer höheren Lehranstalt, kann die Volkschule ihre volle erziehliche Wirkung nicht ausüben. Auch vermifst man in dem Gesetz die Errichtung von Erziehungsämtern (Erziehungsrat), die sich lediglich mit dem Zwangserziehungswesen zu beschäftigen haben, und neuerdings wieder von der »Internationalen Kriminalistischen Vereinigung« gefordert wurde: auch sie hätten Anträge auf Zwangserziehung zu stellen, aber diese auch zu überwachen und die Quellen der jugendlichen Entartung zu erforschen und durch geeignete Mafsnahmen zu verstopfen. (Man siehe hierzu: Trüper, Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend, Langensalza, H. Beyer u. S., 1900).

»Es ist uns«, sagt Amtsrichter Bedstübner in der »Jugendfürsorge« (I 1), »bei der immer mehr zunehmenden gänzlichen Veränderung unseren seitheriger sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse allmählich klar geworden, dafs es sich bei der Erziehung nicht nur um Rechte und Pflichten der Familie handelt, sondern vielmehr Staatsinteressen und Staatsaufgaben ersten Ranges in Frage stehen«. Von diesem Gesichtspunkte aus fafst auch das preufsische »Fürsorgegesetz« mit Recht die Fürsorge als einen Erziehungsakt auf, den der Staat resp. die Gemeinde an Stelle der Eltern ausübt; die Zwangserziehung soll daher auch nach den Ausführungsbestimmungen »nur zur Anwendung kommen, wenn alle anderen zur Verfügung stehenden Mafsregeln, eine geordnete Erziehung herbeizuführen, versagen.« Selbst der Richter mufs hier als Erzieher in die Familienrechte eingreifen, um die gefährdeten Kinder zu retten; es wird daher notwendig sein, dafs er sich mit den Erziehern von Beruf, den Lehrern, in Verbindung setzt und sich von diesen in erzieherischen Fragen beraten läfst. Vielleicht giebt dies mit eine Veranlassung, endlich einmal die Volkserziehung im weiteren Sinn und die Jugenderziehung als einen Teil derselben zu erfassen; dann erst wird dieselbe zu einem Kulturfaktor werden, der seine Wirkung voll ausüben kann.

Allerdings kann das »Fürsorgegesetz« erst dann seine wohlthätige, erziehende Wirkung ausüben, wenn es richtig gehandhabt wird, wenn die ausführenden Organe es vom erzieherischen Stand-

punkte aus erfassen. Die preufsische Regierung hatte in dem Entwurf den Landrat resp. den Magistrat der Städte und den Vorstand der Polizeiorgane als die Organe bezeichnet, welche zur Stellung des Antrags auf Zwangserziehung gesetzlich verpflichtet sein sollten; diese Bestimmung ist auch trotz zahlreicher Petitionen seitens der Lehrervereine, welche die Anstellung eines besonderen Beamten für diesen Zweck wünschten, im wesentlichen ins Gesetz aufgenommen worden. Man hofft nun, dafs der »Waisenrat« als Vertreter der öffentlichen Sittenaufsicht ergänzend diesen Organen zur Seite tritt. »Wenn die erweiterten Rechte«, sagt Stadtrat Dr. Münsterberg-Berlin (Jugendfürsorge I 1), »in ihrer vollen Tragweite recht erfafst, verstanden und verwertet werden, so kann sich aus dem Waisenrat eine Institution von gröfster sozialer Bedeutung allmählich entwickeln; es ist thatsächlich der Möglichkeit einer ausgedehnten und vor allem generellen Fürsorge für die Erziehung der Minderjährigen seitens der obrigkeitlichen Organe durch die Erweiterung der Funktionen »des Waisenrates Rechnung getragen«. In ihm werden auch neben den Ärzten und Geistlichen vornehmlich die Lehrer ihre reichen Erfahrungen in erzieherischer Hinsicht verwerten können; besonders zur Schule wird ja auch der Waisenrat in die engste Beziehung treten müssen, da hier die Mängel der Erziehung am ersten und deutlichsten zum Vorschein kommen. Von grofsem Vorteil aber ist es, wenn diese so früh als möglich zur Kenntnis des Waisenrates kommen, damit die »Fürsorge« noch eintreten kann, wenn sie noch erziehend wirken kann. Er wird auch den Komunalverbänden, denen die Ausführung der Fürsorgeerziehung obliegt, mit seinem Rat zur Seite stehen; es ist deren Pflicht zu entscheiden, ob die Erziehung in einer Familie oder einer Anstalt stattfinden soll und haben sie auch die Aufsicht darüber zu führen. Nach den Ausführungsbestimmungen soll die Familie in erster Linie in Betracht kommen; bei ihr soll besonders darauf gesehen werden, dafs für eine religiös-sittliche Erziehung Garantie geboten wird. Dagegen sollen körperlich oder geistig verwahrloste Minderjährige in Anstalten verbracht werden; »es empfiehlt sich«, heifst es, »nur solche Anstalten zu benutzen, die auf konfessioneller Grundlage stehen und entweder nur für Knaben oder nur für Mädchen bestimmt sind.« Als Leiter der für männliche Zöglinge bestimmten Anstalt soll ein pädagogisch gebildeter Geistlicher oder ein im öffentlichen Schuldienst bewährter Lehrer gewählt werden, dem die nötige Anzahl von Lehrern und Führern beizugeben ist; sie werden nicht blofs die Erziehung, sondern auch den Unterricht in die Hand zu nehmen haben. Vollendet aber wird erst die »Fürsorge« sein, wenn der Waisenrat auch dafür sorgt, dafs die bedingt aus den Erziehungs- und Strafanstalten Entlassenen in geeignete Stellungen kommen, damit sie nicht wieder der Verwahrlosung verfallen; statistische Erhebungen haben ergeben, dafs ca. 81 % der in den evangelischen Rettungshäusern in Schlesien Erzogenen nach ihrer Entlassung ein gutes oder befriedigendes Betragen zeigten und 92 % einen auskommlichen Erwerb gefunden haben.

Strömungen auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens.

Dafs eine Erweiterung und Vertiefung unserer Volksbildung notwendig ist, wird kaum von bildungsfreundlichen Männern bestritten; den bildungsfeindlichen erscheint die heutige Volksbildung schon zu hoch. Es ist daher freudig zu begrüfsen, dafs die Erfurter Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften die Preisaufgabe gestellt hat: »Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäfsigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?« Die Volksschule, die ihre Schüler acht Jahre behält und mit dem 14. Lebensjahre entläfst, kann den Anforderungen, welche heute an die Volksbildung gestellt werden, nicht mehr ganz entsprechen; sie kann nur das Fundament legen und mufs den Ausbau anderen Anstalten und Veranstaltungen überlassen. Hierzu ist in erster Linie die Fortbildungsschule zu rechnen; sie soll auf der Bildung, welche die Volksschule gelegt hat, weiterbauen, sie befestigen, vertiefen und erweitern und besonders die berufliche Bildung berücksichtigen. Über Aufgabe und Ziele der Fortbildungsschule hat nicht immer die nötige Klarheit geherrscht und herrscht dieselbe noch heute nicht immer; man hat vielfach die Fortbildungsschule als eine Wiederholungsschule angesehen, welche nur den Wissensstoff der Volksschule zu wiederholen und zu befestigen hat, vielfach aber auch wieder als eine Fachschule, die jeden allgemeinen Bildungsstoff von sich ausschliefsen mufs. Man kann und darf die Fortbildungsschule nicht über einen Leisten schlagen; man mufs sie mit Rücksicht auf die gegebenen Verhältnisse verschieden gestalten. In gröfseren Städten wird sich die Fortbildungsschule ganz anders gestalten wie in kleineren oder auf dem Lande. Wenn sich zahlreiche Schüler an einem Orte befinden, welche das Ziel der Volksschule nicht erreicht haben, so mufs die Fortbildungsschule auch die Wiederholung und Erweiterung des Lehrstoffs der Volksschule ins Auge fassen; sie mufs überhaupt von dem Bildungsniveau ausgehen, auf dem sich ihre Schüler befinden, und je gleichartiger in dieser Hinsicht die Schüler einer Klasse sind, desto leichter läfst sich weiterbauen. Aber in jedem Falle mufs berücksichtigt werden, dafs der aus der Volksschule entlassene junge Mann in einem Berufe steht und diesem, sowie seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten sein Interesse zuwendet; die allgemeine (soziale) Bildung die man ihm neben der beruflichen geben will, mufs daher soviel als nur möglich zu dieser beruflichen in Beziehung gebracht werden.

Auf dem Fortbildungsschultag in Magdeburg (1901) sprach Stadtrat Sombart-Magdeburg über den *Einflufs des gewerblichen Schulwesens auf die wirtschaftlichen, sozialen und sittlichen Verhältnisse eines Volkes* und führt darin die folgenden Gedanken näher aus: Das gewerbliche Schulwesen verdankt seine hohe Bedeutung dem Emporblühen von Handel und Industrie

deren riesige Entwickelung vielfach auf wirtschaftlichem und sozialem Gebiete erheblich veränderte Verhältnisse herbeigeführt hat. Infolgedessen sind teils gesteigerte, teils ganz neue Anforderungen auch an das gewerbliche Schulwesen herangetreten, denen es bisher nicht immer in genügender Weise gerecht geworden ist; eine baldige zeitgemäfse Ausgestaltung erscheint geboten, sofern die Aussichten des Landes auf erfolgreichen Wettbewerb im wirtschaftlichen Kampf der Völker nicht sinken und eine gedeihliche Weiterentwickelung seiner sozialen Verhältnisse nicht aufgehalten werden sollen. Ein gut geordnetes gewerbliches Schulwesen hat die hohen, mittlern und niedern Berufsschichten des Volkes gleichmäfsig zu berücksichtigen und mufs imstande sein, alle so zu fördern, dafs ihre Bildung sich stets auf einer den Anforderungen der Zeit entsprechenden Höhe erhalten kann. Der Unterricht darf sich daher nicht auf die theoretischen und praktischen Erfordernisse des Berufs zur höchstmöglichen Steigerung der Erwerbsfähigkeit des einzelnen beschränken, mufs sich vielmehr auch auf die Volkswirtschaft und die richtige Erkenntnis der Pflichten des Bürgers gegen Staat, Kommune und Gesellschaft erstrecken, in deren Mitte und zu deren und zu seinem eignen Nutz und Frommen er lebt und einen Beruf ausübt. Je entwickelter das gewerbliche Wissen und Können in einem wohlgeleiteten, industriereichen Staatswesen ist, und je verständnisvoller jeder darin für seine Pflichten gegen Staats und Nebenmenschen wird, umsomehr wächst — in Friedenszeiten — die Aussicht auf Wohlstand und Zufriedenheit des ganzen Volkes. Durch Landesgesetz mufs eine Zwangsfortbildung von nicht unter zwei und nicht über vier Jahren für die jungen Männer festgelegt werden, die nach der Entlassung aus der allgemeinen Schulpflicht beginnt. Die Organisation der einzelnen Schulen kann nicht überall die gleiche sein, sie mufs sich nach den Ortsverhältnissen richten; deshalb soll die Festsetzung der Lehrpläne und aller Einzelheiten den Ortsbehörden unter Genehmigungsvorbehalt der Aufsichtsbehörden überlassen bleiben.

Trotzdem ist die Fortbidungsschule in einzelnen deutschen Staaten noch nicht obligatorisch; ja noch immer wird die Frage erörtert, ob sie obligatorisch oder fakultativ sein soll. Schulrat Platen-Magdeburg sagt auf dem 5. deutschen Fortbildungsschultage in Halle (1900): »Die Volksschule hat die Aufgabe, auf der einen Seite die gesamten geistigen Fähigkeiten des Kindes gleichmäfsig zu entwickeln und ihm diejenigen Kenntnisse beizubringen, welche es als Glied des Volkes haben mufs, auf der anderen Seite aber, die Kinder zu sittlich religiösen Menschen zu erziehen. Die Volksschule hat gar kein Recht, für einzelne Berufe vorzubereiten. Heute mufs jeder eine grofse Zahl von Kenntnissen und Fertigkeiten besitzen, wenn er fortkommen und eine geachtete Stellung im Leben erreichen will. Diese kann die Schule ihm nicht geben; sie werden auch nicht beim Meister erworben. Wie ist da zu helfen? Hier ist eine Berufsschule nötig, die wir Fortbildungsschule nennen für

das männliche Geschlecht. Diese Fortbildungsschule oder Berufsschule darf das nicht beiseite setzen, was die Volksschule gelehrt hat, vielmehr mufs sie den Bildungsstoff, den die Volksschule giebt, in einer beruflichen Gewandung heranbringen, um ihn zu vertiefen und zu erweitern. Diese Schule hat einen ganz bestimmten, ausgeprägten Charakter, den Zuschnitt auf den Beruf, und alles das mufs heraus, was hierfür nicht brauchbar ist. Unsere Jugend verläfst mit dem 14. Lebensjahre und noch früher die Schule; damit ist die Erziehung der Jugend nicht abgeschlossen. Denn die Grundsätze, die ihr die Schule eingeprägt, sie haben noch nicht die Probe bestehen können. Die elenden sozialen Verhältnisse sind eine grofse Gefahr gerade für die heranwachsende Jugend. Beim Meister wohnt der Lehrling nicht mehr, zur Familie gehört er nicht mehr. Er ist in der Werkstatt, um seine Tagesarbeit zu vollenden; hat er sie vollendet, so darf er gehen, wohin er will. Vielfach geht er in die Schlafstelle. Was wird da alles an böser Saat ausgestreut! Wie vieles lernt er da, was er nicht lernen dürfte! Die älteren Gesellen machen es sich oft zur Aufgabe, die Jugend zu verderben; das macht ihnen Freude. Und wenn sie hineinkommen in die Fabriken, so dauert es nicht lange, da werden die Irrlehren gepflanzt in die junge Seele, eine Saat, nur gar zu schnell aufgehend und die verderblichsten Folgen für Volk und Land bringend. Da giebt es eben nur eins, dafs diese Jugend in Schutz genommen wird, um sie zu stählen, eine Gegenwirkung auszuüben auf die Gemüter, die so leicht empfänglich sind. Und das kann nur geschehen in der Fortbildungsschule. Das ist zuerst die Persönlichkeit des Lehrers. Der mufs sorgfältig gesucht werden; er mufs mit heiligem Ernst herangehen an die Seelen, sie zu fesseln und zu stählen. Da ist die Auswahl des Stoffs, die so getroffen werden mufs, dafs sie stets auf den Beruf führt. Die Meinung, die Fortbildungsschule habe nichts anderes zu sein, als die Fortsetzung der Volksschule, ist grundfalsch. In dem Augenblicke, wo eine Fortbildungsschule nichts anderes sein will, als die Fortsetzung der Volksschule, hat sie ihre Existenzberechtigung verloren! Und dann sind die Stoffe so auszuwählen, dafs sie ihren Einflufs ausüben auch auf das Gemüt der Zöglinge. Es müssen auch ethische Stoffe an die Fortbildungsschüler herangebracht werden, wenn wir einen erziehlichen Erfolg verzeichnen wollen. Es ist zweifellos, die Fortbildungsschule hat eine grofse soziale Bedeutung; sie können wir nicht entbehren. Denn wir sehen auf der einen Seite, dafs das jetzige Gewerbe nicht bestehen kann, ohne dafs vor allen Dingen eine tiefere Bildung vorhanden ist, und wir sehen, dafs die verlorene Jugend zunimmt, wenn nicht eingegriffen wird. Übernimmt sie diese grofse, gewaltige Aufgabe, dann versteht es sich von selbst, dafs sie nicht eine fakultative Schule sein kann; sie mufs eine Pflichtschule sein. Wenn in einer Stadt wie Magdeburg in einer fakultativen Fortbildungsschule in den Jahren 1891—1897 von ca. 4000 fortbildungsschulpflichtigen jungen Leuten 200—400

die Schule besuchten, dann ist der Mifserfolg des freiwilligen Besuches erwiesen. . . . Es ist zweifellos, dafs man bei der Einrichtung einer solchen Schule die beruflichen Verhältnisse berücksichtigen mufs, und das ist klar, dafs die grofse Stadt günstiger dasteht, denn in ihr können Jünglinge gleichartigen Gewerbes, in der kleineren dagegen nur solche verwandten Gewerbes zusammengethan werden zu einer Klasse, und in ganz kleinen Orten wird man kaum eine Trennung eintreten lassen können. . . . Es ist eine zwingende Notwendigkeit, Tagesunterricht einzurichten. Die Meister allerdings sind für den Tagesunterricht zunächst nicht zu gewinnen. Aber wenn diese doch erkennen wollten, wie notwendig und gut es für sie selbst ist, dafs der Unterricht in die Tagesstunden gelegt wird, wie sie schon im 2. und 3. Jahre die Früchte des Tagesunterrichtes ernten werden! Wir haben es bei uns sehr bald fertiggebracht, dafs die Fortbildungsschule um 7 Uhr abends geschlossen ist, und das ist durch Ortsstatut festgelegt.« (Pache, Die deutsche Fortbildungsschule 1900).

Der in der genannten Versammlung anwesende Geh. Regierungs-Rat Simon-Berlin, der auf dem Erfurter Fortbildungsschultage im Sinne des Ministers für Handel und Gewerbe sich für die obligatorische Fortbildungsschule aussprach und ein diesbezügliches Gesetz in sichere Aussicht stellt, glaubt jetzt, ein solches Gesetz nicht in Bälde in Aussicht sellen zu können; er hält ein solches sogar nicht einmal für ein Bedürfnis, da ja in Preufsen eine Anzahl gewerblicher Fortbildungsschulen bestehe, für welche $5^1/_2$ Millonen jährlich (1891 : $2^1/_2$ Mill.) seitens des Staates verwendet würden. Der Besuch dieser Fortbildungsschulen kann wohl nach § 120 der Gewerbeordnung obligatorisch gemacht werden; man kann aber keine Gemeinde zwingen, dies zu thun. Die obligatorische Fortbildungsschule wird also in Preufsen durch Gesetz noch nicht so bald zur Einführung kommen; man will, wie so oft in Schulsachen, »die Weiterentwicklung der Dinge abwarten«. Im Abgeordnetenhaus trat der freisinnige Abgeordnete Rektor Kopsch energisch für die Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule durch Gesetz ein; er weist dabei auf die Mängel der fakultativen Fortbildungsschule, den geringen Prozentsatz der sie besuchenden Schüler, den unregelmäfsigen und unpünktlichen Schulbesuch und der mangelhaften Organisation hin. Merkwürdigerweise können sich aber selbst auch manche freisinnige Politiker und Schulmänner von der Notwendigkeit der obligatorischen Fortbildungsschule noch nicht überzeugen. So will der freisinnige Abgeordnete Dr. Langerhans-Berlin nur für die kleineren Städte und die Dörfer die obligatorische Fortbildungsschule; in den grofsen Städten glaubt er, dafs man sich mit den Falkultativen, die doch »schon so viel geleistet habe«, begnügen zu können. Auch der frühere Stadtschulrat von Berlin, Bertram, sprach sich auf dem preufsischen Städtetag gegen die obligatorische Fortbildungsschule aus; auf den Antrag des Schulrats Platen-Magde-

burg erklärte man sich aber doch für dieselbe, was auch seitens des Gewerbekammertags für die gewerbliche Bevölkerung geschah. Den freien Innungen, bei denen der Besuch des Fortbildungsschulunterrichts für die Lehrlinge noch nicht obligatorisch war, ist seitens der Aufsichtsbehörde aufgegeben worden, den Fortbildungsschulunterricht für die Lehrlinge der Innung obligatorisch zu machen und Fortbildungsschulen überall einzurichten.

In den Kreisen der Gewerbetreibenden und Verwaltungsbeamten wird indessen der Wert und die Notwendigkeit der Fortbildungsschule immer mehr anerkannt. So schreibt der Gewerbeinspektor von Thorn in dem »Jahresbericht der preufsischen Regierungs- und Gewerberäte von 1900«: »Die Arbeitgeber aus den Kreisen der Eisen- und Holzindustrie äufserten sich sehr befriedigt über den Einflufs der staatlichen Fortbildungsschule. Die Lehrlinge zeigen gesitteteres Betragen und entwickeln gröfseres Verständnis für den erwählten Lebensberuf. Eine Maschinenfabrik und Eisenkonstruktionswerkstätte in Thorn erzieht sich mit gutem Erfolge Technikerpersonal, das die zeichnerische Ausbildung allein der Fortbildungsschule verdankt. Wie sehr im übrigen der gute Einflufs der Fortbildungsschule auf die handwerksmäfsige Ausbildung der Lehrlinge einwirkt, beweist der Umstand, dafs von der Industrie der russischen Grenzbevölkerung diejenigen Arbeiter von vornherein täglich 50 Pfg. bis 1 M. mehr Lohn erhalten, die ein Zeugnis dieser Schule vorzeigen können«. Bürgermeister Nedwig in Wittenberge eröffnete die obligatorische Fortbildungsschule mit einer Rede, in der er auf die Notwendigkeit der Fortbildung für den Gewerbetreibenden und Kaufmann hinwies. »Die Volksschule«, führte er aus, »könne infolge der mangelnden geistigen Reife ihrer Schüler und aus verschiedenen anderen Gründen dem Knaben noch nicht diejenige praktische Vorbildung mit auf den Weg geben, deren er in dem heutigen vielgestaltigen Erwerbsleben in seinem späteren Beruf bedarf. Die kolossalen Fortschritte, welche in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiete der Wissenschaften und der technischen Erfindungen gemacht worden, die erhöhten Ansprüche, welche heute an die Qualität und Eleganz der Waren gestellt werden, die kaufmännischen Kenntnisse und die Gesetzeskunde, deren heute auch der kleine Handwerker bedarf, machen eine möglichst das praktische Leben und den Beruf der Einzelnen berücksichtigende Fortbildung nach der Entlassung aus der Volksschule ebenso wünschenswert, wie die mannigfachen moralischen Gefahren, denen die jungen Leute ausgesetzt sind und gegen die ihnen die Fortbildungsschule schützend und bewahrend zur Seite stehen kann. Dagegen können sich die kleinen Gewerbetreibenden nur schwer mit der Fortbildungsschule aussöhnen; sie halten noch immer die notdürftige Ausbildung des Zöglings in den Handgriffen ihres Gewerbes für hinreichend und unterstützen daher auch die Entwicklung des Fortbildungsschulwesens in keiner Weise«. »Die Bemühungen«, heifst es in dem Bericht des Fabrikinspektors der Provinz Pommern,

»das gewerbliche Fortbildungsschulwesen mit Hilfe der Kommunen und Innungen in die Wege zu leiten, begegnen abgesehen von wenigen löblichen Ausnahmen, erheblichen Schwierigkeiten. Kommunen und Innungen verweigern meistens aus nichtigen Gründen einen Zuschufs, der Hauptgrund ist jedoch meistens darin zu suchen, dafs die Handwerksmeister in ihrem Egoismus durch die Errichtung der Fortbildungsschulen einen empfinlichen Ausfall an Arbeitskraft und -Zeit befürchten und ihr unbeschränktes Verfügungsrecht über ihre Lehrlinge bedroht sehen«.

Bezüglich der Organisation nahm der erste Sächsische Fortbildungsschultag folgende Leitsätze einstimmig an: a) Jede Fortbildungsschule mufs so organisiert sein, dafs sich der Unterricht auf den Beruf der Schüler aufbaut; es sind also möglichst Fachklassen oder Fachgruppenklassen zu bilden. b) Die Lehrer sind für den Unterricht an der Fortbildungsschule, besonders für den gewerblichen Zeichenunterricht in geeigneter Weise vorzubilden. Die »Hamburger Nachr.« stellen für die Gestaltung der Fortbildungsschulen folgende Gesichtspunkte auf: a) Die Fortbildungsschule mufs nach Gewerben organisiert werden. b) Mit den Fortbildungsschulen sind die Innungsfachschulen in engste Fühlung zu bringen. c) Für jede Fortbildungsschule ist ein besonderer Vorstand, der sich aus Vertretern des betreffenden Gewerbes, der Staatsbehörde, dem Leiter der betreffenden Schule und einem Lehrer derselben zusammensetzt, zu bilden. d) Für die genannten ungelernten Berufe sind besondere Fortbildungsschulen einzurichten, in denen mehr die Bedürfnisse des täglichen Lebens und die allgemeine Bildung betont werden. e) Die Fortbildungsschule ist als vollständig selbständige Unterrichtsanstalt einzurichten. f) Die Lehrkräfte müssen für den Fortbildungsschulunterricht in geeigneter Weise vorgebildet sein. g) Der Besuch der Fortbildungsschule mufs obligatorisch sein. Die städtische Verwaltung in Frankfurt a. M. ist zur Zeit mit der Organisation des Fortbildungsschulwesens beschäftigt. Für alle männlichen Gesellen, Gehilfen und Lehrlinge werden gewerbliche Fortbildungsschulen errichtet, deren Besuch verbindlich ist. Die seitherige gewerbliche Fortbildungsschule wird als »allgemeine Gewerbeschule« ihre bisherigen Aufgaben beibehalten. Für die im Handelsgewerbe beschäftigten jugendlichen Personen wird die gleichfalls obligatorische »Handelslehranstalt« eröffnet. Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner-München stellt bezüglich der Organisation der Fortbildungsschulen nach dem »Bildungsverein« folgende Forderungen auf: Die allgemeinen gewerblichen Fortbildungsschulen sind als geringwertige gewerbliche Erziehungsanstalten aufzuheben und an deren Stelle von der Gemeinde oder dem Kreise fachliche Fortbildungsschulen zu errichten. Diese übernehmen den theoretischen Unterricht für das in Rede stehende Gewerbe, sowie die kaufmännisch-wirtschaftliche und staatsbürgerliche Ausbildung des Lehrlings. Die praktische Ausbildung geschieht bei einem tüchtigen Meister und in Innungsfachschulen, welch letztere mit

den Fortbildungsschulen durch einen gemeinsamen Lehrplan in Fühlung bleiben müssen. Statt der Meisterlehre können auch eigene Lehrwerkstätten errichtet werden. Nur dadurch, dafs die Schulen den zukünftigen Beruf des Schülers möglichst ins Auge fassen, fesseln sie das Interesse der im gewerblichen Berufe stehenden jungen Leute; ohne Interesse aber läfst sich kein Mensch geistig oder sittlich beeinflussen. Fortbildungs- und Innungsschulen müssen, unbeschadet der Möglichkeit einer späteren weitergehenden Bildung, für den vollständigen Abschlufs einer gewissen gewerblichen Bildung eingerichtet werden und dürfen keinesfalls gleichzeitig Vorbereitungsschulen für höhere Lehranstalten sein. Die Innungsschule hat insbesondere auch darauf zu achten, dafs die Lehrlinge — wie es bei Gewerbegruppen, in denen die Arbeitsteilung bereits stark um sich gegriffen hat, leicht möglich wäre — nicht einseitig, sondern möglichst vielseitig im Rahmen des Gewerbes ausgebildet werden. In den achten Knabenklassen der Volksschule soll schon im Interesse des künftigen gewerblichen Berufes ein zweckmäfsig eingerichteter Handfertigkeitsunterricht eingeführt und dieser organisch mit einem ausgiebigen Zeichenunterricht verbunden werden. Es mufs aber auch für die Möglichkeit einer Fortbildung nach der Lehrlingszeit gesorgt sein, und zwar durch freiwillige Fortbildungsschulen, für Gesellen und Meister durch Gewerbemuseen, welche letztere durch Veranstaltung von Ausstellungen, durch Vorträge u. s. w. das Verständnis für die Aufgaben des Gewerbes wecken und den Geschmack heben sollen. Die Ansicht, dafs das Kleinhandwerk verschwinden müsse, ist absolut falsch; denn abgesehen davon, dafs es durchaus nicht ausgemacht ist, dafs nicht kapitalkräftige, gut geleitete Genossenschaften mit dem Fabrikbetrieb in Konkurrenz treten können, bleibt in der Individualisierung der gewerblichen Erzeugnisse dem Handwerk dauernd ein konkurrenzfreier Boden, der, wie in früheren Zeiten, auch zum »goldenen« werden kann. Aber gerade diese Individualisierung, dieses Anpassen an Einzelgeschmack und Einzelbedürfnis, dieses Eingehen auf besondere Verhältnisse — erfordert Intelligenz, Beweglichkeit und praktische Tüchtigkeit, und diese Grundeigenschaften kann nur eine gesunde, weitschauende, zielbewufste gewerbliche Erziehung schaffen.

Wenn auch die Schüler der Fortbildungsschule nach den Berufsarten getrennt werden sollen, wo dies nur einigermafsen möglich ist, so soll doch ihre Bildung durch eine Reihe gemeinsamer Fächer einen einheitlichen Charakter erhalten; aufserdem sollen Theorie und Praxis Hand in Hand gehen. Deutsch, Rechnen, Geographie, Geschichte, Naturkunde und Zeichnen werden immer den Charakter der betreffenden Berufsbildung tragen; der sittlich-religiöse (litterarische) staatsbürgerliche und volkswirtschaftliche Unterricht aber wird einen allen gemeinsamen Gedankenkreis schaffen. Man wird auch nicht mehr umhin können, mit den Fachschulen Lehrwerkstätten zu verbinden, in welchen dem Lehrling Gelegenheit geboten

wird, sich in der Handfertigkeit aller Arbeiten, die der betreffende Beruf fordert, auszubilden; denn die Werkstatt des Meisters kann ihm heute, wo die Arbeitsteilung fast überall durchgeführt ist, dies selten bieten.

Der preufsische Minister für Gewerbe und Handel hat unterm 3. Januar 1900 folgende Verfügung erlassen: »Der von der Handelskammer in H. geäufserten Ansicht, wonach grundsätzlich der Unterricht in den gewerblichen Fortbildungsschulen in die Abendstunden zu verlegen sei, vermag ich nicht beizutreten. Für die Bestimmung der Unterrichtszeit mufs in erster Linie die Erwägung mafsgebend sein, dafs die Schüler, wenn sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen sollen, nicht geistig und körperlich ermüdet sein dürfen. Dies ist aber bei der im Handwerk durchweg üblichen Länge der täglichen Arbeitsschicht bei dem gröfsten Teil der jungen Leute in den späteren Abendstunden der Fall. Darum sind auch erfahrungsgemäfs die Lehrerfolge um so geringer und die Unaufmerksamkeit um so gröfser, je später die Unterrichtsstunden liegen. Auf den von der Handelskammer vom Abendunterricht erhofften Vorteil, dafs er die jungen Leute vom Unfugtreiben abhalten werde, ist keineswegs mit Sicherheit zu rechnen. Vielmehr ist verschiedentlich darüber geklagt worden, dafs die Fortbildungsschüler, wenn sie im Dunkeln von der Schule nach Haus gingen, besonders zu Ausschreitungen geneigt wären. Im allgemeinen wird demnach dahin zu streben sein, dafs der Fortbildungsschulunterricht in die Nachmittags- oder früheren Abendstunden gelegt wird. Eine für jeden Einzelfall passende Regel wird sich indes kaum aufstellen lassen, da die örtlichen Verhältnisse, unter Umständen auch die Verhältnisse einzelner Gewerbe (z. B. der Bäcker, Gastwirte, Barbiere) mit in Betracht gezogen werden müssen. In keinem Falle sollte jedoch nach 9 Uhr abends noch Unterricht stattfinden. Als zweckmäfsig und nachahmenswert kann die vom Magistrat der Stadt Magdeburg im Einvernehmen mit den Innungsvorständen getroffene Anordnung bezeichnet werden, wonach der Fortbildungsunterricht nicht später als von 5—7 Uhr nachmittags stattfinden soll.« Das hessische Ministerium hat im verflossenen Jahr bezüglich der Unterrichtszeit für die Fortbildungsschule folgende Bestimmung erlassen: »Die Unterrichtsstunden für den Unterricht in den Fortbildungsschulen sind von den Grofsh. Kreis-Schulkommissionen — den örtlichen Verhältnissen entsprechend — derart festzusetzen, dafs der Unterricht, sofern er nach Vereinbarungen mit den Schulvorständen nicht am Nachmittag abgehalten wird, in den Vorabendstunden stattfindet und spätestens um 7 Uhr abends beendet ist.« Da diese Verordnung seitens der Landwirte und Gewerbetreibenden vielfach bekämpft und als unausführbar bezeichnet wurde, so gab die Regierung dazu folgende Erläuterungen: »1. Die gegebenen Bestimmungen setzen nicht die Stunden des Fortbildungsunterrichts für die einzelnen Gemeinden einheitlich fest, sondern sie bestimmen nur die Zeit, bis zu welcher

dieser Unterricht regelmäfsig beendet sein soll. 2. Die in den rein Landwirtschaft treibenden Gemeinden sehr vielfach verbreitete Ansicht, dafs der Unterricht in der Fortbildungsschule an mindestens zwei Wochentagen von 5 bis 7 Uhr abgehalten werden müsse, ist unrichtig. Bei Festsetzung der Unterrichtsstunden soll vielmehr auf die örtlichen Verhältnisse und Bedürfnisse und die Wünsche der Schulvorstände Rücksicht genommen werden, namentlich kann überall da, wo die Vorabendstunden zur Erteilung des Fortbildungsunterrichts ungeeignet erscheinen, dieser Unterricht auf eine frühere Zeit, etwa die Stunden von 1—3 Uhr nachmittags verlegt werden. Thatsächlich ist diese Zeit bereits in einer gröfseren Anzahl von Gemeinden auf Antrag der Schulvorstände gewählt worden. Es steht ferner nichts entgegen, die Unterrichtsstunden anstatt an zwei Wochentagen von 5—7 Uhr, an vier Wochentagen von 6—7 Uhr festzusetzen, da die Arbeiten auf dem Felde, sowie die Waldarbeiten zu dieser Stunde während der Wintermonate überall beendet sind. Auch kann für die Monate November und Februar die Zeit von 6—7 Uhr, für die Monate Dezember und Januar diejenige von 5 bis 7 Uhr gewählt werden. 3. Da, wo örtliche Verhältnisse dies angängig erscheinen lassen, kann auf Antrag des Schulvorstandes mit unserer Zustimmung auch die Einrichtung getroffen werden, dafs der Fortbildungsunterricht an zwei Stunden wöchentlich während des ganzen Schuljahres erteilt wird. 4. Nach Ziffer 3 unseres Erlasses vom 5. Oktober 1900 kann, falls besondere Verhältnisse in einer Gemeinde die Ausdehnung des Fortbildungsunterrichts bis nach 7 Uhr abends notwendig erscheinen lassen, dies ausnahmsweise zugelassen werden, wenn die Mehrzahl der Fortbildungsschüler aufserhalb ihres Wohnortes beschäftigt ist. Die Zulassung einer solchen späteren Unterrichtszeit bis $8^1/_2$ Uhr abends kann nicht nur in solchen Gemeinden eintreten, in welchen die Mehrzahl der Fortbildungsschüler in auswärtigen Fabriken beschäftigt ist, sondern auch da, wodieselben regelmäfsig aufserhalb ihres Wohnplatzes mit Wald-, Feld- oder sonstigen Arbeiten beschäftigt sind und behufs ihrer Teilnahme an dem Fortbildungsunterricht eine längere Wegstrecke zurückzulegen haben. 5. Auch kann der Unterricht in Gemeinden mit geringerer Zahl der fortbildungspflichtigen Schüler auf die nach Artikel 17 des Volksschulgesetzes zulässige geringste Stundenzahl beschränkt werden. Die ganz allgemein gemachte Erfahrung, dafs die jungen Leute, die den Tag über in landwirtschaftlichen, in Fabrik, oder gewerblichen Betrieben thätig waren, in den späteren Abendstunden durch die naturgemäfs eintretende Ermüdigung und Abspannung unfähig sind, den ihnen in der Fortbildungsschule gebotenen Lehrstoff in sich aufzunehmen, hat bei der Schulverwaltung die Überzeugung gefestigt, dafs der Zweck der Fortbildungsschule bei Abhaltung des Unterrichts in den späteren Abendstunden nur in sehr unvollkommener Weise erreicht werden kann.«

(Schlufs folgt.)

Der naturalistische Individualismus.

Neben den naturwissenschaftlichen Problemen, aus denen der Materialismus als Welt- und Lebensanschauung hervorgegangen ist und die auch die Auffassung der Geschichte beeinflufst haben, beschäftigen sich Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit besonders mit soziologischen Fragen, zu denen schon die Entwicklung der praktischen Lebensverhältnisse hinführt; es ist das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit, das der Lösung harrt. Das den Menschen eines gesellschaftlichen Ganzen Gemeinsame soll einerseits die Norm für das Verhalten des Einzelnen sein; der Einzelne aber will anderseits das eigene Ich gegenüber den ihm von der Gesellschaft gezogenen Schranken behaupten und lehnt sich überall da gegen dieselben auf, wo sie ihm zu eng gezogen erscheinen. So entsteht ein Kampf zwischen Individuum und Gesellschaft, der uns in allen Erscheinungen des sozialen Lebens entgegentritt und auch in der Kunst und Philosophie unserer Zeit zum Ausdruck kommt. Das Individuum erscheint in der modernen Dichtung nicht mehr wie in der klassischen an eine abstrakte Idee, sondern an die konkreten Lebensmächte gebunden; als solche treten neben den ererbten Anlagen die gesellschaftlichen Verhältnisse, das Milieu, auf. Aber schon macht sich in der modernsten Dichtung eine Gegenströmung bemerklich, die das Auflehnen des Individuums gegen diese natürliche und soziale Bedingtheit zur Darstellung bringt; auch hier ist es allerdings nicht die Idee, die das Individuum zum Kampf gegen die Lebensmächte treibt, sondern die Natur des Individuums, die absolute Souveränität des Individuums. Und dieselbe Strömung macht sich auch auf dem Gebiete der Philosophie bemerklich; auch hier kämpfen Sozialismus und Individualismus um die Herrschaft. Die Frage nach dem Wert des Lebens ist in den Mittelpunkt philosophischer Betrachtung gerückt und wird bald vom optimistischen, bald vom pessimistischen Standpunkte beantwortet; auch hier redet das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft ein entscheidendes Wort.

Der Vertreter des naturalistischen Individualismus, der bei den angeführten Fragen in der Kunst und Philosophie eine grofse Rolle spielt, ist Nietzsche; er repräsentiert eine Welt- und Lebensanschauung. Diese ist nicht etwa völlig neu; sie hat nur, entsprechend der Zeit, ein neues Gewand, neue Form und neue Gestalt. Wir finden diese Welt- und Lebensanschauung bei den Cynikern des Altertums und in der Renaissance der Neuzeit; in einem Vertreter der Renaissance, in Montaigne, hat auch Nietzsche seinen Meister und Vorläufer erkannt. In der französischen Revolution wird der individuelle Mensch der Renaissance zum allgemeinen Prinzip des politischen und sozialen Lebens erklärt; die Ideen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit sollen jedem Menschen das Recht auf seine Individualität verbürgen. Aber das neunzehnte Jahrhundert war eine andere Zeit als das fünfzehnte; das Leben des

Individuums mufste daher auf eine neue Grundlage gestellt werden. Mächtig erwachte unter dem Druck des napoleonischen Egoismus der soziale Geist in nationaler Form; aus der Idee des Volksgeistes heraus soll nach Fichte das Individuum wiedergeboren werden. Da trat Max Stirner mit seinem Buch »Der Einzige und sein Eigentum« hervor und machte den individuellen Menschen zum Anfang und Ende der Philosophie; der Egoismus, so lehrt er, bildet die letzte und wahrste Lösung aller menschlichen Probleme, und das sogenannte Glück aller beruht einzig darauf, dafs der Einzelne sich selbst zum Mittel- und Endpunkt all seines Denkens und Thuns macht. Ein Verkündiger des Individualismus ist auch Schopenhauer; für ihn ist das Leben nur ein individuelles, das beständig um die Existenz ringt und daher nichts weiter ist als Kampf. Aber die treibende Kraft in diesem Kampf, der Wille, ist bei Schopenhauer die Stillung der individualistischen Lebenssucht durch Selbstverneinung, die Aufhebung des Willens zum Leben. »Nietzsche«, sagt R. Schellwien (Der Geist der neuen Philosophie II), »gründet seinen Gedankengang durchaus auf Schopenhauer; aber, weit entfernt, den Individualismus zu verneinen, betrachtet er ihn als das Einzige, was in der Welt Sinn und Bedeutung hat. Indem er die Schopenhauer'sche Willenstheorie mit Darwinistischen Ideen verbindet, gelangt er zu einer Weltentwicklung, in der der »Wille zur Macht« das schöpferische Prinzip bildet, das sich in einer fortschreitenden Reihe von Individuationen entscheidet, deren Tendenz ist, durch Zuchtwahl immer stärkere und vornehmere Individuen hervorzubringen, welche die schwächeren und geringeren überwinden und beherrschen.« So hatte sich der Individualismus mit dem aus der Naturwissenschaft aus dem Darwinismus hervorgegangenen Naturalismus verbunden; aus dieser Verbindung aber wuchs der naturalistische Individualismus Nietzsche's hervor.

Nietzsches (geb. 1844) Philosophie hängt so eng mit seinem Leben zusammen, dafs sie ohne Kenntnis der Hauptzüge desselben nicht zu verstehen ist;[1]) der abnorme Verlauf desselben erklärt das Abnorme in seiner Philosophie und seine scharf ausgeprägte Persönlichkeit den individualistischen Charakter derselben. »Weil Nietzsche«, sagt Kalthoff, »im Grunde nur sich selbst darstellt, so sind auch seine Ideen nur verständlich im Zusammenhange mit seiner Person; er kennt ja keine Ideen, die als objektive Mächte über ihm stehen und ihn beherrschen von aufsen her, er kennt nur sich selbst als Träger dieser Ideen, darum will er auch als Schriftsteller, als Dichter-Philosoph, das eigene Leben ausleben, er will sich ausleben und aushassen, aber immer er selbst sein und nur er selbst.« Frühzeitig trat bei ihm eine auffallend geistige Begabung hinsichtlich der Aneignung und denkenden Bearbeitung des Lehrstoffs her-

[1]) Gallwitz, Friedr. Nietzsche, Leipzig, Reifsner. Dr. Kalthoff, Friedr. Nietzsche und die Kulturprobleme unserer Zeit; Berlin, Schwetschke und Sohn. Dr. J. Reiner, Friedr. Nietzsche; Leipzig, H. Saemann, Nachf.

vor; aber auch ein starker Wille zeigte sich und äuſserte sich besonders in der Selbstbeherrschung und Wahrheitsliebe. Das Streben nach Bildung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung und die Grundzüge seines späteren Denkens machten sich schon in den Jünglingsjahren deutlich bemerkbar; aber es fehlte ihm bei dem allen die Leitung durch eine feste und ihres Zieles bewuſste Hand, welche der Entwicklung bestimmte Richtlinien gibt, ohne die Individualität zu unterdrücken. »Meine Erziehung sagt er (1869), »ist in ihren Hauptteilen mir selbst überlassen worden; mein Vater starb allzufrüh: mir fehlte die strenge und überlegene Leitung eines männlichen Intellektes. Als ich im Knabenalter nach Schulpforta kam, lernte ich nur ein Surrogat der väterlichen Erziehung kennen, die uniformierende Disziplin einer geordneten Schule; gerade aber dieser fast militärische Zwang, der, weil er auf die Masse wirken soll, das Individuelle kühl und oberflächlich behandelt, führte mich wieder auf mich selbst zurück«. Er riſs sich gewaltsam von allen Traditionen, auch den kirchlichen los und stellte sich auf eigene Füſse; nur die Wahrheit wollte er suchen und finden und wäre sie auch, wie er in einem Briefe an seine Schwester sagt, »höchst häſslich und abschreckend.« Er vertraute fest auf die Wissenschaft und lebte der Überzeugung, daſs durch die wissenschaftliche Forschung die Wahrheit gefunden werden könne; demgegenüber empfand er das kirchliche Christentum mehr als Zuchtmeister, als lästige Fessel des Denkens. Von diesen Fesseln will er sich befreien und befreit er sich; aber er fand nicht den rechten Weg. Er glaubte, die Befreiung sei nur möglich durch Scheidung von Glauben und Wissen und die Wahl des einen von beiden; an eine Versöhnung zwischen ihnen dachte er nicht. »Willst Du Seelenruhe haben«, so schrieb er an seine Schwester, »und Glück erstreben, nun, so glaube; willst Du ein Jünger der Wahrheit sein, so forsche«. Er wählte das Forschen und verzichtete auf den Glauben. Schon auf der Universität aber entwickelte sich in ihm infolge der stürmischen Erregungen seines Seelenlebens bei diesem Kampf um die Welt- und Lebensanschauung eine pessimistische Stimmung; Weltschmerz und Gleichgültigkeit gegen die Menschen verdüsterten sein Gemüt. Diese Stimmung erhielt kräftige Nahrung durch Schopenhauer, mit dessen Schriften er bekannt wurde; unter dem Einfluſs derselben entwickelte sich seine Welt- und Lebensanschauung. Bestimmend auf sie wirkte auch die Überbürdung, die infolge seiner Berufung als Professor der Philologie an die Universität zu Basel für ihn entstand; er war erst 24 Jahre alt und in seiner wissenschaftlichen Ausbildung noch nicht so weit fortgeschritten, als für die Ausfüllung des Postens erforderlich war. Er muſste daher eine ungeheuere Arbeitslast überwältigen, um den nächsten Berufspflichten zu genügen; zu einem tieferen und eingehenderen Studium fehlte ihm die Muſse. Auch die Erschütterung seiner Gesundheit, die schon in seinem 25. Lebensjahre infolge einer Krankheit eintrat, und die Diakonenthätigkeit im deutsch-französischen

Krieg, bei der die abschreckenden Bilder des Schlachtfeldes und der Lazarete seine sensible Natur überreizten, förderten seine pessimistische Stimmung; bald zeigten sich in einem Augenübel die Spuren einer Gehirnaffektion (der Vater war an Gehirnerweichung gestorben). Von da an lebte er als Kranker; bald mufste er einen Teil seiner amtlichen Funktionen und endlich diese ganz aufgeben.

In dem Streben nach allseitiger und umfassender Bildung, in pessimistischer Stimmung, der er aber doch eine heifse Bejahung des Lebens abzuringen vermag, bildete sich bei Nietzsche allmählich die Überzeugung aus, dafs wahre Bildung immer nur das Vorrecht einiger genialer Naturen sei; alle geringer Begabten sollen sich den höheren Geistern daher willig unterordnen, denselben dienen und sie fördern. Und ebenso bildete sich bei ihm auch im geistigen Verkehr mit Schopenhauer und R. Wagner das Bewufstsein aus, dafs nicht die Wissenschaft in die untersten Tiefen des Weltverständnisses auf den Leitern der wissenschaftlichen Forschung hinabsteigen kann, sondern dafs der Mensch nur in genialer Empfindung und künstlerischer Gestaltung mit dem Weltsinn verstehend eins werden kann. Mit Erbitterung wandte er sich daher gegen die Anmafsung der Wissenschaft, zur Wahrheit führen zu können; von der Neubelebung einer vertieften, das Centrum der Persönlichkeit ergreifenden und vor Leichtlebigkeit schützenden Kunst erwartet er vielmehr die Erneuerung des deutschen Kulturlebens. Und zwar kann nach seiner Ansicht nur aus tiefem Leid, aus dem Weltschmerz das Grofse und Wertvolle geboren werden; der Menschenfreund mufs daher künstlich der Menschheit ein herbes Los schaffen, das in ihr die pessimistische Stimmung erzeugt und erhält. Jn R. Wagner sah er den Mann, in dem der Philosoph mit dem Künstler vereinigt war, und setzte daher seine ganze Hoffnung in Bezug auf die Neubelebung der Kunst in dem bezeichneten Sinn auf ihn: in der Gleichgültigkeit des deutschen Volkes gegenüber der Errichtung des Wagner-Theaters in Bayreuth erkannte er den besten Beweis für die Verheerungen, welche die nach seiner Ansicht verkehrte Bildung über das Gemüt des deutschen Volkes gebracht hatte. Wagner und Nietzsche waren darin einig, dafs ohne wahre Menschen keine wahre Kunst möglich sei; das grofse Thema aller Kunst ist für sie daher der Mensch, der sich von den Fesseln des die freie Individualität in ihrem Denken und Handeln unterdrückenden Staates befreien mufs. Aber Wagner erstrebt diese Befreiung der Individuen, um aus ihnen eine lebendige Gesellschaft zu bilden, in der alles sich zum Ganzen webet, eins in dem andern wirkt und lebet; Nietzsche dagegen kennt nur das Individuum, das nur sich selbst auslebt. In Wagner und Nietzsche traten infolgedessen die beiden Gegensätze die unsere Zeit beherrschen, der Individualismus und der Sozialismus, immer mehr hervor; daher mufsten sie sich trennen. Die frühere Verherrlichung Wagners ging nun bei Nietzsche, wie das in seiner Natur lag, in Verachtung und Verhöhnung über; der von ihm

früher vergöttete Wagner ist ihm nunmehr der verzweifelnde, hilflos und zerbrochen vor dem christlichen Kreuz niedergesunkene Dekadent. Zu dieser Zeit, wo, infolge der Enttäuschungen, die er auch in dieser Hinsicht wieder erfahren mufste, an die Stelle der vorher gehobenen wieder die pessimistische Stimmung trat, kam ihm das Buch von D. Fr. Straufs »der alte und der neue Glaube« in die Hände; sein Inhalt erschien ihm als Ergebnis der verkehrten Bildung und ein Bild von dem herrschenden Zeitgeist. D. Fr. Straufs will in dem genannten Werk zeigen, wie man auch ohne den Gottesglauben zufrieden und glücklich sein könne; er nennt als Mittel hierzu das Studium der Geschichte, der Naturwissenschaft und der Dichtung. Wie Straufs war ja Nietzsche dem kirchlichen Christentum völlig entfremdet; wie Straufs war ja auch Nietzsche ein Gegner der Demokratie und des Sozialismus. Aber Straufs bekämpft am Christentum nur die Dogmatik und den Sozialismus nur als Gegner des Bürgertums, auf das er die Zukunft der Kultur und Bildung stützt; Nietzsche dagegen läfst nur das Ich, das Persönliche gelten, er kennt daher auch kein Christentum als solches mehr an. »Im Grunde«, sagt er, »ist die neue Religion nicht ein neuer Glaube, sondern fällt zusammen mit der modernen Wissenschaft, ist also als solcher gar keine Religion.« Straufs ist Optimist; er glaubt an eine fortschreitende Entwicklung und an die Macht der Wissenschaft, namentlich der Geschichte. Nietzsche dagegen ist noch von Schopenhauer beherrscht; für den Glauben an eine fortschreitende Entwicklung, an einen »Weltprozefs«, hat er daher nur Spott. Aber immer mehr wandte er sich von Schopenhauer ab; seine Weltverneinung hat er auch niemals geteilt, sein Pessimismus hindert ihn nicht an der Bejahung des Lebens; nur dem Schopenhauerschen Individualismus ist er treu geblieben, hat ihn allerdings in seiner Eigenart erfafst. Nietzsche will keinem seiner Vorgänger nachahmen; er will seine eigenen Wege gehen und dadurch unserer ganzen Kultur neue Ziele stecken und neue Wege zur Erreichung derselben zeigen. Die Bedeutung der wahren Kultur findet er in der Erzeugung des Genius, des originalen und in sich schöpferischen Menschen; in diesem Gedankengang bewegt sich fortan Nietzsches Philosophie. Er bezeichnet es als Aufgabe der Erziehung, den wahren Genius des Menschen zu finden; wahre Erziehung soll Befreiung vom Fremdartigen sein, damit der Erzogene ein Einziger, ein Genie sei. Den gefährlichsten Dämon, welcher den deutschen Genius an der Entfaltung seiner edelsten Anlagen hindern und so das deutsche Volk um seine Zukunft betrügen mufste, bekämpfte er in einem besonderen Werk (Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben); in demselben sucht er nachzuweisen, dafs durch die historische Bildung die unmittelbare Kraft, Originalität und Fruchtbarkeit der Persönlichkeit geschwächt werde und dafs daher wieder starke Geister gebildet werden müssen, in denen, wie bei den Griechen, der unhistorische Sinn die Herrschaft führt über den historischen.

Durch das Epigonengefühl, so klagt Nietzsche, das durch die historische Bildung erzeugt wird, wird das Gefühl des Lebenswertes und das Vertrauen in die eigene Lebenskraft unterdrückt; wir müssen deshalb wie die Griechen lernen, unhistorisch zu lernen, müssen vergessen, Epigonen zu sein. Soll die Geschichte dem Menschen nützen, so mufs sie vom Standpunkt der Gegenwart aus und nach ihrer Fähigkeit, dem Leben zu dienen, betrachtet werden; denn die Welt- und Lebensanschauung des Menschen mufs nach seiner Ansicht sich auf natürlicher und nicht wie seither, auf historischer (dogmatischer) Basis aufbauen. In der Schrift: »Menschliches, Allzumenschliches u. a. Schriften kam diese Wandlung der Anschauungen Nietzsches zum Ausdruck; mit derselben Einseitigkeit, nur in entgegengesetzter Richtung, wurde jetzt der wissenschaftliche Mensch gefeiert, welcher die Weiterentwicklung des künstlerischen sein soll. Die Erkenntnis der Wahrheit ist für Nietzsche nun »das einzige, ungeheuere Ziel«, dem »kein Opfer, selbst nicht das der Menschheit, zu grofs ist«; dieser Erkenntnisdrang führte ihn zur modernen Naturwissenschaft. Er hat es nun aufgegeben, für die natürlichen Ereignisse übernatürliche Ursachen aufzusuchen; er sucht nach natürlichen Erklärungsgründen und sieht daher alles Menschenleben als eine Art natürlichen Geschehens an, im Menschen das höchste Naturprodukt. Den Glauben an die Ideale hat Nietzsche nun ganz aufgegeben; in den menschlichen Handlungen sieht er nur die Folgen natürlicher Ursachen, in deren Erkenntnis er seine höchste Befriedigung findet. Auch der moralische Prozefs in der Menschheitsentwicklung ist nun für ihn ein Naturvorgang; der Evolutionismus Darwins wurde daher die Voraussetzung von Nietzsches Moralwissenschaft, aus den tierischen Instinkten sucht er die sittlichen Motive abzuleiten. Er will den Menschen einen Einblick in die geheimsten Triebfedern ihres Handelns verschaffen, ihnen dadurch die niederdrückende Stimmung nehmen und die Verantwortlichkeit der Persönlichkeit stärken; »er legt die Verantwortlichkeit für den Fortschritt der sittlichen Bildung ganz allein auf die Schultern der Menschen und läfst nicht nur sein eigenes Wohl und Wehe, sondern auch das der ganzen Zukunft von dem erreichten Grad der moralischen Kraft der Weisheit abhängen«. (Gallwitz). Er prüft die Philosophie und erkennt sie als die Geschichte menschlicher Vorurteile und Irrtümer; nur die Wissenschaft kann uns nach Nietzsche von diesen Vorteilen und Irrtümern befreien.

(Fortsetzung folgt.)

C. Referate und Besprechungen.

Litteraturbericht über Formenkunde.

Von **Emil Zeifsig** in Annaberg (Sachsen).

(Schlufs).

Brennert, E., Geometrische Konstruktionsaufgaben mit vollständiger Auflösung. Ein Hilfsbuch für Lehrer. Mit 182 Holzschnitten. 2. Auflage. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung. 1,50 M. 100 S.

Die Zweckbestimmung des vorliegenden Opus steht im Vorwort am Ende: »Das Büchlein soll keine Anleitung für die methodische Behandlung geometrischer Aufgaben sein, sondern lediglich dem Lehrer die Auswahl erleichtern.« Für welche Schulgattung sich der Verfasser seine »geometrischen Konstruktionsaufgaben« gedacht hat, davon ist nirgends etwas zu lesen; hoffentlich sollen damit nicht die Volksschüler beglückt werden. Mit Recht legt der Autor grossen Wert auf die Anwendung des Wissens durch Aufgaben, die die erkannten Wahrheiten stark, beweglich und lebendig machen; und seiner Meinung nach »darf der geometrische Unterricht nicht nur darin bestehen, dafs Lehrsatz an Lehrsatz gereiht wird« (Vorrede). In der Zeichnung erkennt Brennert den »Prüfstein für die Klarheit und Präzision des schriftlichen Ausdrucks« (Vorrede). Ein besonders warmes Wort der Anerkennung verdient, dafs Brennert das Konstruieren nicht der Stunde zuweist, die sich in der Regel: »Geometrisches Zeichnen« betitelt, sondern organisch mit dem geometrischen Unterrichte verknüpft. Ein Isolieren thut nicht gut.

Neuschäfer, H., Seminarlehrer, Lehrbuch der planimetrischen Konstruktionen zum Gebrauche in Präparandenanstalten und Seminaren sowie zum Selbstunterricht. 217 Holzschnitte. Halle a. d. S., Herm. Schroedel. 192 S.

Dieses »Lehrbuch« hat viel Ähnlichkeit mit dem voraufgegangenen. »Der Zweck des geometrischen Unterrichts wird nur dann erreicht, wenn der Schüler durch den Unterricht denken und das Gedachte klar und sicher darstellen lernt. Der Unterricht darf daher sich nicht darauf beschränken, die Schüler mit den Lehrsätzen des Systems und deren Beweisen bekannt zu machen; es müssen vielmehr mit diesem Teil des Unterrichts fortwährend Übungen Hand in Hand gehen, die den Schüler befähigen, das Gelernte auch selbständig zu verarbeiten, damit die gewonnene Einsicht gefestigt und vertieft werde. Derartige Übungen können sowohl in der Berechnung geometrischer Figuren und Körper als auch in der Auflösung geometrischer Aufgaben bestehen. Letztere gehören zwar zu dem bei weitem schwierigsten Teil des geometrischen Unterrichts; andererseits giebt es aber keinen dankbareren, anregenderen, formal

bildenderen Unterrichtsgegenstand als das Gebiet der geometrischen Konstruktion.« (Vorwort). Hierin steckt gesunde Pädagogik. Jedenfalls meint Neuschäfer »formal bildend« nicht allgemein, für alle andern Schulgebiete geistig bildend, sondern faſst es eng, also innerhalb der Grenzen des Geometrieunterrichts. Zahlreiche Musterbeispiele für Lösung geometrischer Konstruksionsaufgaben bietet das Lehrbuch. Zur selbständigen Lösung für die Zöglinge sind jeder vollständig gelösten Aufgabe einige ungelöste Aufgaben, sogen. Übungs-Anwendungs-Aufgaben beigefügt. Hie und da sind erläuternde Andeutungen, kurze Anmerkungen eingestreut, sodaſs nichts im Unklaren bleibt. Durchweg giebt sich die vorliegende Aufgabensammlung mit der abstrakten geometrischen Materie ab; es kann aber immerhin möglich sein, daſs der Autor auf der Stufe der Anschauung von konkreten Formen in Natur und Kunst ausgeht und davon dem Schüler die an sich abstrakten Lehren der Geometrie begreiflich macht. Ich glaube, auch die Formenkunde der höheren Schulen darf das uns umflutende Meer von Formen nicht mehr unbeachtet lassen. Papier wie Druck lassen nichts zu wünschen übrig. Vor allem sei noch der gut ausgeführten Zeichnungen gedacht.

Böhm, J., in Altdorf, Die zeichnende Geometrie (Linearzeichnen) Vorschule für Geometrie und technisches Zeichnen zum Gebrauch in Lehrerbildungsanstalten, Real- und Fortbildungsschulen. 4. Aufl. Mit 185 Textfiguren und 3 Figurentafeln. Nürnberg, Kornsche Buchhandlung. 1,80 M. 103 S.

Die zeichnende Geometrie stellt sich nach Böhm die Aufgabe, den Schüler anzuleiten, »die Form oder Gestalt der Dinge gehörig anschauen, auffassen, benennen und nachbilden zu lernen.« (Vorwort zur 1. Auflage.) Dagegen ist nichts einzuwenden. Doch wie steht's mit der Durchführung dieses Gedankens? An keiner Stelle fand ich, daſs man »die Form oder Gestalt der Dinge gehörig anschaut, auffaſst, benennt oder nachbildet.« Oder denkt vielleicht Böhm, nach Schluſs seines durchgängig formalen, abstrakten Linearzeichnens stellt sich im Schüler von selbst die Fähigkeit ein, »die Form oder Gestalt der Dinge gehörig anzuschauen und aufzufassen?« Planmäſsige, kontinuierliche Arbeit ist unbedingt von nöten; dabei darf man aber niemals die wirkliche Dingewelt ignorieren. Böhm schreibt im Vorwort: »Die Präparanden sollen einen Winkel nicht bloſs zeichnen, sondern auch den Begriff desselben definieren, seine Teile nennen, die Verschiedenheit angeben, über die Entstehung Rechenschaft ablegen können.« Der vorhin angeführten Zielbestimmung der zeichnenden Geometrie gemäſs müſste der Präparand vor allem das Vorkommen der Winkel, das Warum und Weil in jedem konkreten Falle kennen lernen. Und so muſs es während des ganzen Präparandenunterrichts von Rechts wegen sein, wenn er gut Grund legen soll. Dann wird ein solcher sachlich gehaltener Unterricht »nicht minder wichtig sein für Fortbildungs- und Handwerkszeichenschulen.« Böhms Vorschule zeigt durch und durch wissenschaftlichen Charakter. Zunächst bietet sie in § 2 eine Menge »Erklärungen«. Die erste Definition lautet: »Die Geometrie ist die Lehre von den räumlichen Gröſsen.« Die Fortsetzung kann sich wohl jeder

denken. Wir alle können wohl ein Lied von einem solchen systematisch angelegten geometrischen Unterrichte singen, der, wie man zu sagen pflegt, den Ochsen hinter den Pflug spannt, also total verkehrt vorgeht. Unzweifelhaft kann jene Erklärung nur zu allerletzt im formenkundlichen Unterrichte kommen. Eher, geschweige denn am Eingange des Faches, ist's dem Schüler ein Ding der Unmöglichkeit, den Inhalt der Worte zu verstehen. Dunkel ist und bleibt der Rede Sinn. Will man denn das gar nicht einmal einsehen? Mit lebhafter Freude sind die architektonischen Formen zu begrüfsen. Die Zeichnungen erfreuen sich bester Ausführung.

Schuster, M., Prof., Dr., Oberlehrer an der Oberrealschule zu Oldenburg. Geometrische Aufgaben. Ein Lehr- und Übungsbuch zum Gebrauche beim Unterricht an höheren Schulen. Ausgabe A für Vollanstalten. Mit 2 lithographierten Tafeln. Leipzig, Teubner, 147 S. 2 M.

Der Autor zitiert in seinem Vorwort dreimal Herbart. Und dafs er seinen Unterricht pädagogisch angefafst wissen will, geht sonnenklar aus folgendem hervor: »Der zu entwickelnde Satz wird zuerst an einfachen Einzelfällen in seinen Umrissen anschaulich erkennbar gemacht; dann wird durch geeigneten Wechsel in den Elementen und ihren Zeichnungen das Wesentliche seines Inhaltes vom Nebensächlichen geschieden und er selbst auf die der betreffenden Sfufe angepafste abstrakte Form gebracht. Aus dieser werden bemerkenswerte Sonderfälle und Lösungsmethoden für neue Aufgaben abgeleitet, um letztere dann in Verbindung mit bereits Bekanntem zur Quelle neuer Erkenntnis zu machen.« (Vorwort.) Dieser Grundsatz läfst sich hören; gut wäre es, wenn ein jeder Lehrer einer höheren Schule ihn beachten würde. Die geometrischen Aufgaben sind zum Teil Entwickelungsaufgaben, teils Übungsaufgaben. Bei einigen Entwickelungsaufgaben, »deren Ergebnisse für den Weiterbau des Systems wichtig sind« (Vorwort) habe ich zu meiner gröfsten Freude gefunden, dafs der Verfasser von realen, konkreten Dingen, die dem Schüler zur Genüge bekannt sind, ausgeht. Seite 1 heifst es z. B.: Beschreibe a. eine Cigarrenkiste, b. das Schulzimmer, c. Nenne andere Körper die die Gestalt eines vierseitigen Prismas haben! Beschreibe den sechskantigen (ungespitzen) Bleistift! Zu welcher Art von Prismen gehört er? Welche Gestalt gaben die alten Ägypter den Grabdenkmälern ihrer Könige? Bestimme durch Messen die Länge und Breite des Fufsbodens, sowie durch Schätzen die Höhe der Wände! Beschreibe hiernach das Schulzimmer! Mifs die Kanten a. der Wandtafel, b. deines Griffelkastens, c. deiner Tischplatte, d. der Thür, e. des Klassenschrankes! Beschreibe hiernach diese Körper und ihre Begrenzungsflächen!« Jeder, der da weifs, dafs alles Abstrakte und Formale am Konkreten und Realen haftet und davon nur abstrahiert werden kann, wird hierin dem Verfasser voll und ganz zustimmen. Ich stehe nicht an auszusprechen, dafs ich das Anknüpfen ans Wirkliche, Thatsächliche bis dato in Schriften für »höhere« Schüler ganz, ganz selten angetroffen habe. Man hat immer gar soviel Scheu, den hohen fachwissenschaftlichen Stoff der Mathematik mit dem Alltäglichen und Gewöhnlichen auf eine Linie zu stellen. Man treibt in der

Regel mathematische Unterweisungen ad hoc, die praktisches Verstehen nicht bezwecken. Hoffen und wünschen wir, dafs dem Prof. Schuster recht viele Fachgenossen in die Fufsstapfen treten, auf dafs zuletzt auch die Formenkunde zur Lebenswissenschaft, zur Sachkunde wird. Wie man einst die mathematischen Lehren von der Wirklichkeit abgeleitet hat, so solls im Kleinen auch im Unterrichte aller Schularten geschehen, damit der Unterricht den Zöglingen nicht öde, trocken, greis und siech vorkommt, sondern lebensvoll, interessant, praktisch. Zu schade ist's aber, dafs der Autor das Anschauungsprinzip nicht vollständig durchgeführt hat. An vielen, vielen Stellen konnte auf leichte Weise der formenkundlichen Unterweisung das abstrakte, tote und leere Gepräge abgestreift werden, wie dies meine »Präparationen für Formenkunde (Langensalza, Beyer & Söhne) durchweg thun. Jedenfalls wird die 2. Auflage das Versäumte nachholen. Ein Prinzip mufs allenthalben verwirklicht werden. Sehr gefallen haben mir Aufgaben, die sich ebenfalls mit lebenswahren Dingen abgeben; meines Erachtens konnte auch nach dieser Seite hin mehr geschehen. Die gröfste Zahl der Anwendungsaufgaben ist abstrakt gehalten, sie beziehen sich zum grofsen Teil auf gedachte Raumgröfsen. Angenehm berührt es, dafs der Verfasser manche fremde technische Ausdrücke verdeutscht. Um im »Zöglinge die Vorstellungen des Räumlichen innerlich zu bilden«, giebt Prof. Schuster mit Recht viel auf das Arbeiten »mit dem Bleistift in der Hand«, woraus sich die stattliche Zahl der Konstruktionsaufgaben erklärt. Ein Sachverzeichnis erleichtert das Nachschlagen und erhöht wesentlich den Gebrauch des Buches. Das Äufsere des Buches ist vorzüglich.

Glinzer, E., Dr., Kurzes Lehrbuch der ebenen Trigonometrie für gewerbliche Schulen, sowie zum Selbstunterricht. Mit 46 Figuren und vielen Aufgaben. 2. Auflage. 79 S. Dresden, Gerhard Kühtmann. 1900. 0,70 M.

Dieses »kurze Lehrbuch« behandelt 1. die trigonometrischen Funktionen spitzer Winkel, ihre Eigenschaften und Beziehungen zu einander, Berechnung einzelner Funktionen, Aufsuchung der Funktionen in den Tafeln, 2. Berechnung des rechtwinkligen Dreiecks (des Rechtecks und der Raute), des gleichschenklichen Dreiecks (des Kreisabschnittes) und der regelmäfsigen Vielecke mit Hilfe der Funktionen selbst, 3. die Funktionen stumpfer Winkel, Logarithmen der Funktionen, Funktionen kleiner Winkel, 4. Sätze und Beispiele zur Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks, 5. die vermischten Aufgaben zur Anwendung des Voraufgegangenen. Den Anhang bilden 3 Tafeln, wovon die erste die wichtigsten trigonometrischen Formeln zusammengestellt darbietet, die andere die Zahlenwerte der trigonometrischen Funktionen von 10 zu 10 Minuten und die dritte die Länge der Kreisbögen für den Halbmesser Eins enthält. Dem Titel und der skizzierten Inhaltsangabe gemäfs steckt sich das Glinzersche trigonometrische Lehrbuch ein hohes Ziel, indem es besonders Gewerbeschulen dienen will. Wohl eignet es sich auch für den trigonometrischen Unterricht anderer Schulen, da die Einführung in die ebene Trigonometrie durchaus rationell, vom Leichten zum Schweren schreitend, dargestellt ist. Von A

bis Z zeigt unser Lehrbuch echt wissenschaftlichen, nämlich mathematisch wissenschaftlichen Geist. Doch sämtliche Darbietungen verraten nicht blofs grofse Sachkenntnis, sondern trefflich methodisches Geschick des Verfassers. Ich lenke das Augenmerk des Lesers besonders auf die Anwendungsaufgaben von Seite 48—64, die nicht blofs berufen sind, das vorher behandelte positive Wissen unveräufserlich zu machen, sondern durch ihre Mannigfaltigkeit und konkrete Färbung aufs praktische Berufsleben des Gewerbeschülers in bester Weise vorbereiten. Eine Frage gestatte ich mir: Wäre es möglich, auch die wissenschaftlichen Lehren, die auf den vorangehenden Seiten stehen, aus sachlichen Verhältnissen herzuleiten, und Exempel, wie sie dem Gewerbeschüler früher oder später entgegentreten, zum Ausgangspunkt zu machen? Ich meine, dem Autor gelingt es ganz bestimmt. Ausserdem denke ich, dafs aller Unterricht in der Hauptsache gleich anzufassen ist und vom Konkreten zum Abstrakten, vom Besonderen zum Allgemeinen, von der Sache zur Form seinen Weg nehmen mufs, ohne Unterschied aufs Alter der Zöglinge und auf das Ziel der Schularten. Die Ausstattung (die Zeichnungen mit eingerechnet) ist sehr hübsch.

Litteratur für die Fortbildungsschule.

Eingehend orientiert über das Fortbildungsschulwesen das »Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesen« von O. Pache 1.—5. Teil (à 4 M. Wittenberg, R. Herrosé, 1897—1900). Der erste Band enthält aufser einer Biographie von Jessen, dem Direktor der Handwerkerschule in Berlin, der sich grofse Verdienste um die Entwicklung des gewerblichen Fortbildungsschulwesen erworben hat, eine Darstellung des Fortbildungsschulwesens der Gegenwart und eine Zusammenstellung der Gesetze der deutschen Staaten bezüglich des Fortbildungsschulwesens; der 4. Teil, eine Zusammenstellung der Fortbildungsschulen der deutschen Staaten, die auch noch einen grofsen Teil vom 2., 3. und 4. Band füllt, hätte wesentlich kürzer gefafst werden können; denn einmal sehen wir nicht ein, welchen Zweck es hat, wenn von jedem Dorf angegeben wird, ob es eine Fortbildungsschule hat und wieviel Schüler dieselbe hat, und dann veralten diese Angaben sehr schnell. Im zweiten Band, der auch eine Biographie von einem um das gewerbliche Fortbildungsschulwesen verdienten Manne, von Dr. F. v. Steinbeis enthält, kommen die Gesetze und Verordnungen über das Fortbildungsschulwesen in den einzelnen deutschen Staaten zum Abdruck; im 3. und 4. Band wurden dieselben noch erweitert und Lehrpläne von einzelnen Anstalten zur Darstellung gebracht; der vierte Band enthält aufserdem eine Abhandlung über »die Erziehung der Mädchen und die Fortbildungsschule«. Im fünften Band wird »die Verwaltung des gewerblichen Schulwesens in Preufsen durch die Zentralinstanz« besprochen, dann über die Gründung, Einrichtung und Leitung von Fortbildungsschulen« berichtet, wobei auch ein genaues Verzeichnis der Litteratur und der geeigneten Bücher für Schülerbiblio-

theken gegeben ist; endlich folgen noch Berichte über das Fortbildungsschulwesen einzelner Staaten. — Das Zentralorgan für das nationale Fortbildungsschulwesen, »Die deutsche Fortbildungsschule« von O. Pache (Wittenberg, R. Herrosé, 12 Nummern jährlich, 3,20 M.) erscheint im 10. Jahrgang und berichtet eingehend über alle Ereignisse auf diesem Gebiet und die Litteratur; aufserdem bringt es Abhandlungen über wichtige Fragen und Lehrgegenstände, Lehrpläne u. dgl.

Ein eingehendes Verzeichnis aller bis 1900 erschienenen Schriften über das Fortbildungsschulwesen findet man im fünften Band von O. Pache, Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesen; im folgenden sollen nur einige litterarische Erscheinungen der letzten Zeit kurz besprochen werden.

Eine kurze Darstellung des Wesens und der Bedeutung der gewerblichen Fortbildungsschule gibt Rektor Fr. Kiefsler in der Schrift: »Die gewerbliche Fortbildungsschule« (39 S. 50 Pf., Wittenberg, R. Herrosé, 1901). Das Büchlein kann für eine übersichtliche Orientierung gute Dienste leisten.

Sehr interessant sind die »Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung aufserhalb Bayerns«, welche Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner auf Grund eigener Beobachtungen dargestellt hat (München, Gerber, 1901, 245 S.); eingehend wird darin das gewerbliche Bildungswesen in Österreich, der Schweiz und in verschiedenen Teilen Deutschlands kritisch behandelt, so dafs man Licht- und Schattenseiten klar erkennen kann und zu den Forderungen gelangt, welche der Verfasser bezüglich der Organisation des niederen gewerblichen Bildungswesens schliefslich aufstellt.

Das »Lesebuch für Fortbildungsschulen« von E. Rasche, Schuldirektor, H. Reichel, Lehrer, S. Sörgel, Schuldirektor, (168 S., geb. 80 Pf., Dresden, A. Huhle) enthält Bilder aus dem Menschenleben, aus der Länder- und Völkerkunde, aus der Geschichte, aus der Naturkunde und aus der Staats- und Wirtschaftskunde; im Anhange werden Muster für Geschäftsaufsätze etc. gegeben. Es eignet sich für einfachere Schulverhältnisse.

Für gegliederte Schulverhältnisse ist das »Lese- und Lehrbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen und andere gewerbliche Lehranstalten« von H. Gehrig, Kreis-Schulinspektor und Stillke, Lehrer, bestimmt (596 S., 2,20 M., Gera, Th. Hofmann, 1899); es ist nach den preufsischen ministeriellen Bestimmungen bearbeitet und enthält folgende Abschnitte: 1. Der Gewerbestand und die Ausbildung des Gewerbetreibenden; 2. Der Gewerbetreibende am eigenen Herd; 3. Die sittlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Grundlagen des Gewerbes; 4. Die Rohstoffe des Gewerbes und ihre Verarbeitung; 5. Die Naturkräfte im Dienste des Gewerbes; 6. Das Gewerbe im Weltverkehr, im Ausland und im Vaterlande; 7. Der Gewerbetreibende in Gemeinde und Staat; 8. Aus der Geschichte des Gewerbes und des Vaterlandes.

Nach den »Vorschriften« des preufsischen Ministers für Handel und Gewerbe (1897) hat unter Mitwirkung von Fachmännern Rektor Heinecke

das »Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen« (452 S., geb. 1,50 M., Essen, Baedecker, 1900) bearbeitet; es enthält: I. Das Menschenleben in sittlich-religiöser Beziehung; II. Am häuslichen Herd (wirtschaftliche Tugenden); III. Aus dem gewerblichen Leben (die Wohlstandsarbeiten); IV. Aus der Volkswirtschaftslehre; V. Aus der Naturkunde; VI. Vaterland und weite Welt; VII. Aus der Geschichte des Vaterlandes. Als besondere Schrift hierzu erschien: »Der deutsche Unterricht in der Fortbildungsschule« von Heinecke (54 S. 40 Pf., Essen, Baedecker, 1900).

Unter besonderer Berücksichtigung der östlichen Provinzen des preufsischen Staates haben unter Mitwirkung des Ingenieurs Th. Feuerstein G. Mitzka und A. Peetz ein »Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen« bearbeitet (403 S., Berlin, J. Klinckhardt, 1901); es enthält: I. Aus dem religiös-sittlichen Leben; II. Aus dem gewerblichen Leben; III. Bürgerkunde; IV. Bilder aus der Geographie und Geschichte.

Die Leipziger Fortbildungsschuldirektoren und Lehrer haben ein »Lesebuch für Fortbildungs-, Fach- und Gewerbeschulen nebst fachkundlichen Anhängen« bearbeitet, wovon der »Allgemeine Teil« vorliegt (428 S., geb. 1,60 M., Leipzig, A. Hahn, 1901): er enthält: A. Im beruflichen Leben (1. Von den Personen im beruflichen Leben; 2. Von der Arbeit im beruflichen Leben). B. Im gesellschaftlichen Leben (1. In der Familie; 2. In der Gemeinde; 3. Im engeren Vaterlande; 4. Im weiteren Vaterlande).

Th. Scharf, Fortbildungsschuldirektor, hat ein »Lesebuch für gewerbliche Unterrichtsanstalten« nach preufs. ministeriellen Bestimmungen (1897) bearbeitet (448 S., geb. 1,65 M., Wittenberg, Herrosé, 1900); es enthält: I. Der Lehrling; II. Der Gesell; III. Der Meister; IV. Die Werkstatt; V. Werkzeuge und Maschinen; VI. Arbeitsmaterialien; VII. Arbeit und Vertrieb; VIII. Verkehrswege und Verkehrsmittel; IX. Entwicklung des Handwerks; X. Im Schutze des Staates. Als Begleitwerk und Anleitung hierzu ist erschienen: »Die gewerbliche Fortbildungsschule und das Lesebuch in ihrem Dienste« von Th. Scharf (36 S. 25 Pf., Wittenberg, Herrosé, 1901).

Das »Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen« von J. u. W. Schanze, Rektoren, nach den preufs. ministeriellen Bestimmungen (1 97) in drei aufsteigenden Kursen bearbeitet, (491 S., geb. 2,05 M., Wittenberg, R. Herrosé, 1901) ist in 8. verbesserter Auflage erschienen; es enthält Lesestücke aus dem religiös-sittlichen Leben, der Gewerbekunde, den Naturwissenschaften, der Geographie und Geschichte, der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre.

Für Lehrer an einfachen Fortbildungsschulen liefern Tischendorf und Marquand, Schuldirektoren, Präparationen für Rechnen, Deutsch, Formenlehre, Religion und Sachunterricht (I. Teil: 2,40 M., II. Teil: 2,40 M., III. Teil: 2,80 M.; jeder Teil bringt den Stoff für ein Schuljahr, Leipzig, E. Wunderlich).

Ein methodisches Handbuch für den Unterricht in der einfachen

Fortbildungsschule hat Lehrer Saupe bearbeitet: »Stoffe für die ländliche Fortbildungsschule« (I 147 S., II 143 S., III 140 S. à geb. 1,50 M. Wittenberg, R. Herrosé, 1899—1901). Der erste Teil berücksichtigt den Fortbildungsschüler im Bauerngut und in der Werkstatt, der zweite bei der Arbeit und im Geschäft, der dritte als Familien-, Kirchen- und Staatsangehöriger.

»Der Geschäftsaufsatz und die Buchführung in der Fortbildungsschule« von Schuldirektor E. Rasche. (1. Teil: Aus dem Geschäftsgange eines Schneidermeisters. — Musterbuch. — 1 M.; 2. Teil: Aus dem Geschäftsgange eines Schlossermeisters. — Musterbuch. — 1 M. Schülerhefte hierzu 50 Pf. Meifsen, Schlimpert) bietet dem Schüler nicht Nachbildungen der Formulare, sondern die Originale derselben.

Dagegen begnügten sich Th. Scharf und Haese: »Geschäftsformulare für den Unterricht in gewerblichen Fortbildungsschulen« (kart. 80 Pf., Magdeburg, Creutz'sche Verlag) mit Nachbildungen.

»Der Geschäftsmann« von Rektor Wewer ist ein Ratgeber bei den schriftlichen Arbeiten des Gewerbetreibenden, dient aber auch zum Selbstunterricht sowie zum Gebrauch in Fortbildungsschulen (5. Auflage, Dortmund, Ruhfus, 1900); es liegt ihm folgende Einteilung zu Grunde: Die schriftlichen Arbeiten des Lehrlings und Gesellen. Die schriftlichen Arbeiten des Gewerbetreibenden. Die Arbeitergesetzgebung in ihren Beziehungen auf Gewerbetreibende. Das Handelsgesetzbuch in seinen Beziehungen auf Gewerbtreibende und das Gesetz zur Bekämpfung des unlauteren Wettbewerbs. Verkehrsbestimmungen. Anhang.

Butz und Jost, Lehrer, haben in der Schrift: »Der gewerbliche Aufsatz« (159 S., Halle, Gesenius, 3. Aufl.) Musterbeispiele zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen, Briefen und Eingaben an die Behörden, mit Erläuterungen und Aufgaben nebst praktischer Anleitung zur einfachen Buchhaltung herausgegeben; im Anhang behandeln sie die Alters- und Invaliditätsversicherung.

Ein kleines Schriftchen von A. Büttner, »Staatliche Arbeiterfürsorge«, enthält Belehrungen und Aufgaben über die Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung (Leipzig, Ferd. Hirt & Sohn, 1900, 8 S. 5 Pf.)

In der Fortbildungsschule ganz besonders verdient im geographischen Unterricht die Wirtschaftskunde einen Platz: Th. Franke, Lehrer, hat in seiner Schrift: »Bilder aus der Wirtschaftskunde von Deutschland« (85 S., geb. 1,20 M., Leipzig, A. Huhle, 1901) dem Lehrer für diesen Unterricht ein gutes Hilfsmittel gegeben.

Ebenso wird der Geschichtsunterricht in der Fortbildungsschule die Gesellschaftskunde, das Wissenswerteste aus der Staaten- und Gesetzeskunde sowie der Volkswirtschaftslehre zu berücksichtigen haben; hierzu gibt Rektor Chr. Roese in seiner »Gesellschaftskunde« (95 S., geb. 80 Pf., Hannover, C. Meyer, 1901) dem Lehrer ein gutes Hilfsmittel in die Hand.

Jugend- und Volksschriften.

Die Forderungen, die man an die Jugendbibliothek stellt, mufs man auch an die Volksbibliotheken stellen; der Altersunterschied der Leser mufs allerdings dabei beachtet werden. Wenn bei der Auswahl der Schriften für Volksbibliotheken nicht mit derselben Sorgfalt vorgegangen wird, wie bei der für die Schulbibliothek bestimmten Schriften, dann wirkt sie wie diese nicht erzieherisch, dann ist sie mehr schädlich als nützlich; es ist völlig verfehlt, wenn man glaubt, es sei damit genug gethan, das Lesebedürfnis des Volkes durch Austeilung möglichst vieler Bände, die man ohne Auswahl als Geschenke erhält oder durch Kauf erwirbt, zu befriedigen. Auch hier mufs zwischen belehrenden und erziehenden Schriften unterschieden werden; die ersteren müssen volkstümlich sein und den Forderungen der Wissenschaft entsprechen, die letzteren müssen volkstümlich sein und den Anforderungen der Kunst genügen. Auch hier wird bei der Auswahl der letzteren Schriften, der Dichtungen im weitesten Sinne des Wortes (der litterarischen Werke), oft am meisten gefehlt. Man glaubt gar oft, man müsse dem Lesebedürfnis des Publikums entgegenkommen und möglichst interessante Werke, die rein der Unterhaltung dienen, ausleihen oder gar den Wünschen des lesenden Publikums möglichst weit entgegenkommen; man vergifst, dafs man das Lesepublikum durch eine geeignete Auswahl der Bücher erziehen als wie im andern Fall verziehen kann. »Eine Bücherhalle«, sagt der Bibliothekar der öffentlichen Bücherhalle in Hamburg, Dr. E. Schultze, (Versuche und Ergebnisse) »soll der wahrhaften Bildung aller Bevölkerungsklassen dienen, und sie soll deshalb ein ganz besonderes Gewicht auf solche Bücher legen, die ein jeder Mensch, ob reich oder arm, lesen müfste.« Dazu gehören z. B. nicht die Schriften von Samarow, Hackländer, Eschstruth, Marlitt, Werner, Heimburg, May u. a., wohl aber die von Freytag, Rosegger, Storm, Riehl, Seidel, Ebner-Eschenbach, Keller, Heyse, Goethe, Schiller u. a. Man wird also in den Volksbibliotheken die Auswahl der Bücher solchen Leuten anvertrauen müssen, die sich durch die Lektüre guter Schriften und der entsprechenden Litteratur (Werke von Bartels, Mielke u. a.) ein Urteil gebildet haben; sie werden, wenn auch nicht so rasch, die Bibliothek mit guten, gediegenen Werken füllen und beim lesenden Publikum die Vorliebe für gute Bücher allmählich an die Stelle der für schlechte setzen. Sie werden auch bei der Verteilung der Bücher auf die Vorbildung des Lesers eine gewisse Rücksicht nehmen müssen, damit der Inhalt des betreffenden Buches für ihn Interesse und Wert hat, aber auch voll erfafst werden kann.

W. H. Riehls »Geschichten und Novellen«, (Gesamt-Ausgabe. Jetzt vollständig in 44 Lfgn. à 50 Pf. oder in 7 eleg. geb. Bänden im Gesamtpreis von 28 M., Stuttgart, J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachf., G. m. b. H.) liegen nun als Ganzes vor; sie enthalten einen Gang durch tausend Jahre deutscher Geschichte, vom 9. bis zum 19. Jahrhundert, wie er dem Verfasser als Ideal seiner Arbeit vorgeschwebt hat. Jede der Erzählungen, die einer der verdientesten Lehrer unseres Volkes geschrieben

hat, bildet für sich ein kleines Genrebild; aber eine jede hat ihren zeitlichen Hintergrund in dem Geschichtlichen, in den Sitten und Zuständen vergangener Zeiten. »Die Personen einer jeden Novelle«, sagt Riehl, »sind immer kulturgeschichtliche Charaktere; sie wurzeln in ihrer Zeit und in ihrem Lande. Wir stehen, leben und weben in unserem Volke und in der Zeit, und so zeichnete ich die Einzelcharaktere und ihre Schicksale in ihrem Zusammenhang mit dem Volkscharakter und der historischen Epoche. Aber jedes kleinste Menschendasein gehört auch der ganzen Welt und allen Zeiten; denn es steht inmitten der grofsen göttlichen Weltordnung, die uns in den Geschicken unseres eigenen kleinen Daseins gerade als das gröfste Rätsel erscheint. Das Volk ist aber niemals blofs Gegenwart; es lebt und webt, unablässig im Werden und Vergehen der Geschichte, und wer sein Volk als lebendiges Ganze erfassen will, der wird ebenso fest auf die entschwundenen Geschlechter blicken wie auf das lebende; er wird selbst in der Gegenwart immer zugleich die Vergangenheit und die Zukunft sehen«. Darum bilden Riehls »Geschichten und Novellen« ein Volksbuch im wahren Sinne des Wortes, denen in jeder Volksbibliothek ein Ehrenplatz gebührt.

Arthur Achtleitner verrät schon in seinem Namen seine alpine Herkunft; die Liebe zu den Bergen liegt ihm im Blut, obwohl er in Straubing in Niederbayern (1858) geboren ist. Seine Vorfahren aber lebten im Chiemgau, und er selbst hat seine Jugend hier und in Salzburg verlebt, in welch letzterem Orte er seine Studien machte. Land und Leute der Alpenwelt sind ihm daher durch eigenes Schauen und Erleben bekannt und von ihm geliebt; er schreibt daher in seinen Romanen aus dem Geist uud Gemüt, aus Erfahrung und Leben heraus. Das zeigt sich so recht deutlich auch in dem Hochlandsroman: Der Bezirkshauptmann (zwei Teile in einem Bande, 206 und 233 S. 5 M. Berlin, Otto Jahnke, 1901). Er spielt in Tirol, wo sich der Dichter, der zugleich Jagdliebhaber ist, oft aufhält und in einem Bergdorf in einsamer Höh seine Romane schreibt. Der Bezirkshauptmann wird als Beamter in diese Gegend versetzt; er ist ein Mann der That, der ein Herz für das Volk hat. Aus diesem Volke ist die Geliebte, die ihn gefangen nimmt und die er als Adliger von seinem Oheim und dem Vater der Erwählten, einem protzigen Bräuer, erkämpfen mufs. Der Dichter führt auch das Leben und Treiben in den unteren und oberen Schichten des Volkes naturgetreu, an einigen Stellen fast zu naturgetreu, vor. Und dabei tritt ganz naturgemäfs der Volkswitz zu Tage; der Dichter weifs ihn, gestützt auf Thatsachen, am rechten Ort erscheinen zu lassen.

Das Eigenartige des Romanschriftstellers Wilhelm Jensen liegt in dem Natursinn, der auch seine historischen Romane mit anmutsvollen Landschaftsbildern bereichert; dabei prägt er seinen Erzeugnissen, die auf eingehenden historischen Studien beruhen, seine subjektive Stimmung auf, die ihn der betreffenden Zeit gegenüber erfüllt. Der neueste Roman desselben, »Heimat« (301 S. Dresden und Leipzig, C. Reifsner, 1901), führt uns in die Zeit der deutschen Schmach, als Deutschland unter dem Joche Napoleons seufzte; er begleitet den Spröfsling eines

Emigranten aus der kleinen Stadt Gelnhausen durch die ganze Zeit hindurch bis zum Ende des Krieges. Der junge Franzose wird deutsch durch die Erziehung, Deutschland wird seine Heimat; aber durch die Berührung mit seinen Landsleuten und nicht weniger durch ehrlose Deutsche, welche ihres Vaterlandes vergessen, wird das französische Blut in ihm rege gemacht und treibt ihn in das Heer Napoleons, des Völkerbeglückers. Als er jedoch erkannt hat, dafs nur Herrsch- und Ruhmsucht die Triebfedern des grofsen Kaisers sind, da kehrt er wieder zu seinen wahren Landsleuten zurück, kämpft unter Schill und Lützow fürs Vaterland und wird als schwer Verwundeter wieder nach Gelnhausen gebracht. Wie anmutig sind die landschaftlichen Bilder, die uns Jensen vorführt; wie lebendig ist die Schilderung der Vaterlandsliebe, die aus den Herzen deutscher Jünglinge emporflammt. Das schön ausgestattete Werk eignet sich für Lehrer- und Volksbibliotheken.

A. Schoebel-Berlin hat in den zwei Novellen, die den gemeinsamen Titel »Übersinnliche Liebe« (zweite Aufl. 309 S. eleg. geb. 4 M. Stuttgart und Leipzig, Deutsche Verlagsanstalt, 1901) tragen, Lebensschicksale von tiefergreifender Wirkung auf den Leser in feiner Form zur Darstellung gebracht. Eine Übermenschin nach Nietzsches Art, aber in wirklicher idealer Gestalt tritt uns in der Novelle »Ikariden« entgegen; sie strebt nach dem höchsten Ruhm, glaubt ihn aber nicht im Beruf des Weibes als Mutter und Hausfrau, sondern in der Wissenschaft zu finden. Und als ihr nun die Liebe naht und von den von ihr ausgehenden Strahlen ihr Herz getroffen wird, da will sie eine übersinnliche Liebe; im Verkehr mit einer Mutter und Hausfrau lernt sie dann die Liebe in ihrer Erdengestalt, den Erdenmensch kennen und wird bezwungen. Nicht dem Übermenschen, sondern dem Edelmenschen wollen und sollen wir zustreben und dabei immer in der Welt leben, mit Menschen als Mensch. Allerdings, und das lehrt uns die zweite Novelle (Mystische Vermählung) finden sich auf Erden nicht immer die Herzen, die zusammenpassen, in Berührung mit rauhen Naturen und unter dem Druck des Schicksals mufs manche Blüte verwelken. Dennoch hat auch sie in der Welt genützt; sie weckt einen Künstler zu neuem Leben und Streben auf, gibt ihm durch die Gestaltung ihres Bildes die Kraft zu bedeutenderem Schaffen. Wir haben sonach Erzählungen mit modernem, aber nicht naturalistischem, sondern realidealistischem Inhalt in künstlerischer Ausführung vor uns.

(Schlufs folgt.)

Litterarische Mitteilungen.

(Mathematik). Die Sammlung Schubert (Leipzig, Göschen) umfafst alle Gebiete der Mathematik in einheitlich angelegten systematisch sich entwickelnden Einzeldarstellungen, welche auf streng wissenschaftschaftlicher Grundlage mit leichtfafslicher Ausdrucksweise beruht. 1. Elementare Arithmetik und Algebra von Prof. Dr. H. Schubert. 2,80 M. 2. Elementare Planimetrie von Prof. W. Pflieger. 4,80 M. 3. Ebene und

sphärische Trigonometrie von Dr. Bohnert. 2 M. 4. Elemente der Stereometrie von Dr. Holzmüller. 5,40 M. 5. Praxis der Gleichungen von Prof. Runge. 5,20 M. 6. Algebra mit Einschlufs der elementaren Zahlentheorie von Dr. Pund. 4,40 M. — Die bezeichneten Werke eignen sich besonders für den Selbstunterricht.

Ebenfalls sei für den Selbstunterricht hingewiesen auf: 1. Die Algebra und algebraische Analysis mit Einschlufs einer elementaren Theorie der Determinanten von Professor Dr. Schmehl. 286 S. 2,50 M. (in Leinwand geb. 3 M.); die theoretischen Erörterungen sind durch zahlreiche Musterbeispiele erläutert. 2. Die Elemente der darstellenden Geometrie I und II (95 und 94 S.) geb. 4,60 M.; die anschauliche Darstellung ist durch zahlreiche Abbildungen unterstützt. Beide Werke sind bei E. Roth in Giefsen erschienen.

Besonders aber für das Selbststudium berechnet ist »Kleyers Encyklopädie der gesamten mathematischen, technischen und exakten Naturwissenschaften (Stuttgart, J. Maier); man lasse sich für die Auswahl aus dem Verlag einen Katalog kommen. (Siehe auch: Neue Bahnen XII H. 3.)

(»Helden der Menschheit«) betitelt sich ein in Heften erscheinendes Werk (Verlag Aufklärung, Dr. J. Edelheim, Berlin W. 35, Lützowstrasse 85 A, Heft von 24 S. 20 Pfg.), das sich zur Aufgabe gestellt hat, in eingehenden Darlegungen zu zeigen, wie die grofsen Märtyrer, Forscher und Führer, unter dem Einflufs von Anlage und zeitlicher und örtlicher Umgebung geworden sind, wie sie lebten und strebten; zahlreiche Portraits und Illustrationen unterstützen die anschauliche und lebendige Darstellung im Text. Die ersten uns vorliegenden fünf Hefte behandeln in der angegebenen Weise Buddha, Cromwell, Tolstoi, Hutten, Sappho, Washington Copernicus, Kossuth. Für Volksbibliotheken eignet sich das Werk ganz besonders.

Beantwortung von Anfragen.

Diesterweg: Rein, Encyklop. Handbuch der Päd. I. Diesterweg (Langensalza, H. Beyer & S., dort auch Litteratur). Scherer, A. Diesterwegs Pädagogik (Giefsen, E. Roth. 2 M.); v. Sallwürk, A. Diesterwegs Leben und Schriften, Bd. I—II. (9 M. Langensalza, H. Beyer & S.); Richter, A. Diesterweg (Wien, Pichler. 3 M.); Andreae, A. Diesterweg (Leipzig, Voigtländer. 1,25 M.); Richter, Diesterweg Wegweiser I. (Frankfurt a. M., M. Diesterweg). — Rousseau: Gehrig, J. J. Rousseau, I. II (Neuwied, Heuser); Sallwürk, J. J. Rousseaus Emil I/II (Langensalza, H. Beyer & S.); Reiner, Rousseau Emil (Leipzig, Siegismund & Volkening); Scherer, Pädagogik vor Pestalozzi (Leipzig, Brandstetter; dort weitere Litteratur).

Bücher und Zeitschriften.

Russner, Prof., Dr., Elem. Experim.-Physik. 3., 4. u. 5. Bd. 184, 148 und 178 S. 279, 221 und 291 Abb. à geb. 3,20 M. Hannover, Gebr. Jaenecke.

Stange, Einleitung in die Ethik. II. Grundlinien der Ethik. 295 S. 5 M. Leipzig, Dietrich.

Schmitt, Die Kulturbedingungen der christl. Dogmen und unsere Zeit. 225 S. 3 M. Leipzig, Diederichs.

Schmehl, Prof., Dr., Die Algebra und algebr. Analysis. 286 S. 34 Fig. 2,50 M. Gieſsen, E. Roth.

Lehmann, Dr., Länder- und Völkerkunde. II. 1024 Abb. 2 Tafeln. Auſsereuropa. 854 S. geb. 7,50 M. Neudamm, Neumann.

Fuchs, Prof., Dr., Volkswirtschaftslehre. 139 S. Geb. 80 Pfg. Leipzig, G. J. Göschen.

Eleutheropulos, Dr., Wirtschaft und Philosophie. II. Die Philosophie und die Lebensanschauung der germanisch-romanischen Völker auf Grund der gesellschaftlichen Zustände. 422 S. 12 M. Berlin, Hofmann & Co.

Schiller, Prof., Dr., Aufsätze über die Schulreform. 1900. I. Die Berechtigungsfrage. 44 S. 1,20 M. Wiesbaden, O. Nemnich.

Eucken, Der Wahrheitsgehalt der Religion. 448 S. 9 M. Leipzig, Veit.

Frommel-Gedenkwerk. 2 Bd. Frommels Lebensbild II. 465 S. 6 M. 4 Bd. Für Thron und Altar; Reden. 194 S. 2,50 M. Berlin, E. S. Mittler & Sohn.

Breuel, Oberl., Kunstpflege in der Schule. 44 S. 1 M. Dresden, A. Müller, Fröbelhaus.

Haslbrunner, Oberl., Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 107 S. 1,20 M. Wien, H. Kirsch.

Schäfer, Fr., Zur Pädagogik des ersten Schuljahres. 32 S. 0,60 M. Frankfurt a. M., Kesselring.

Attensperger, Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie. 118 S. Geb. 1,60 M. Zweibrücken, F. Lehmann.

Schölly, Christ. Hr. Zeller, Lebensbild. 216 S. 1,60 M. Basel, Kober.

Kerschensteiner, Stadtschulrat, Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung auſserhalb Bayerns. 245 S. 4 M. München, Gerber.

Dannheiſser, Dr., Die Entwicklungsgeschichte der französischen Litteratur. 216 S. Geb. 80 Pfg. Zweibrücken, F. Lehmann.

Leser, Dr., Das Wahrheitsproblem unter kulturphilosophischem Gesichtspunkt. 90 S. 2 M. Leipzig, Dürr.

Die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. Ratgeber für die auf Ablegung der beiden Prüfungen hinzielende Fortbildung des Lehrers. Herausgegeben von Rektor Hohmann, (Breslau, Hirt). I. Reihe: H. 2 Religion von Pastor Habermas. 60 S. 70 Pfg. H. 5 Naturwissenschaften von Seminarlehrer Dr. Imhäuser. 48 S. 50 Pfg. H. 6 Geographie von Seminarlehrer Ziesemer. 48 S. 50 Pfg. II. Reihe: H. 2. Religion. 64 S. 70 Pfg.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 11. *November* 1901. XII. Jahrg.

Individualität — Originalität — Charakter — Persönlichkeit.

Von **L. Boy** in Barmen.

Wenn man in einen Wald eintritt, so will es dem flüchtigen Blick scheinen, als ob die Baumgestalten alle gleich seien. Verweilt das Auge bei den einzelnen Bäumen, so entdeckt es an ihnen zahlreiche Besonderheiten, durch welche sie sich auffällig von den Nachbarn unterscheiden. Bei längerer Betrachtung treten die unterscheidenden Merkmale des Einzelobjekts so lebhaft in den Vordergrund, dafs die allgemeinen Züge für unser Bewufstsein dahinter verschwinden. — Steht man vor einer Kompagnie Soldaten, so hat man von den letzteren zunächst den Eindruck ihrer völligen Gleichheit, und erst allmählig sondern sich die einzelnen Gestalten und Physiognomien in ihrer Eigenartigkeit. — Denselben Verlauf der Beobachtung kann man an sich wahrnehmen in einer Versammlung, in die man soeben eingetreten ist, oder in einer Schulklasse, die einem frisch überwiesen wird. Es ist immer zunächst das Allgemeine, das Gleichartige, das in die Augen fällt; dann aber drängt sich das Verschiedenartige, Unterscheidende in zunehmender Stärke hervor, und es gewinnt schliefslich für den Beobachter ein solches Übergewicht über das Gleichartige, dafs er das letztere kaum wiederzuerkennen vermag. Man denke beispielsweise an die Glieder einer Familie. Der Fernerstehende sieht die Familienzüge; der in der Familie Lebende nimmt die gemeinsamen Züge nicht mehr wahr. Aus dem Vorstehenden folgt: In jedem organischen Wesen, in jedem Geschöpf haben wir ein Gemeinsames, ein Gleichartiges und ein Verschiedenes, Abweichendes zu unterscheiden; ein Gemeinsames, das mit den anderen Wesen der gleichen Art verbindet, ein Verschiedenes, das davon trennt, sondert. Das Gemeinsame macht das Geschöpf zu

einem Gattungwesen, das Verschiedenartige zu einem Einzelwesen. Aus unserer Beobachtung folgt ferner, dafs das Gemeinsame, Gleichartige in dem Verschiedenartigen, Besonderen aufgeht. Das Gemeinsame wird durch das Besondere dargestellt. Die Ausprägung des Gemeinsamen, Allgemeinen in dem Verschiedenen, Besonderen macht das Einzelwesen aus. Man braucht dafür gewöhnlich den Ausdruck Individuum. Ein Individuum ist also die Ausprägung allgemeiner Gattungs- und Artbeschaffenheit in besonderer Gestaltung. Die eigentümliche Ausprägung und Gestaltung der Gattung und der Art in den besonderen Eigenschaften des Individuums ist dessen Individualität. In den Bezeichnungen Individuum und Individualität liegt die nachdrucksvolle Hervorhebung des Besonderen und Abweichenden vom allgemeinen Typus, liegt der Hinweis, dafs der Wert und das Verdienst des Individuums in seiner Individualität besteht, d. h. in der möglichst harmonischen und vollkommenen Darstellung des Typischen in einer Sondererscheinung. Und in der That lehrt die Beobachtung, dafs ein Individuum, sei es Pflanze, Tier oder Mensch, nur einmal vorhanden ist, dafs dasselbe Individuum weder vorher gewesen ist, noch nachher sein wird; jedes organische Geschöpf existiert nur einmal in der Welt. Es ist Original und bleibt Original. Je vollkommener daher das Individuum den allgemeinen Typus in seiner Besonderheit ausgestaltet, je vollkommener es seine Individualität ausprägt, desto vollkommener löst es die ihm in seiner Originalität allein gestellte und für es allein mögliche Aufgabe, desto höher sein Existenzwert.

Der Begriff der Individualität umfafst die Gesamtheit der äufseren und inneren Eigenschaften eines organischen Lebens. In der Anwendung auf den Menschen jedoch tritt dabei die Vorstellung seiner geistigen Eigentümlichkeiten in den Vordergrund. Unter der Individualität eines Menschen versteht man die Art und Weise, wie das Allgemein-Menschliche insbesondere in seinem geistig-seelischen Leben zur spezialisierten Ausprägung und Ausgestaltung kommt. Die körperliche Erscheinung dieses geistig-seelischen Lebens wird zwar mit dem Begriff umfafst, doch so, dafs sie in unserer Vorstellung als etwas Sekundäres erscheint. — In dem geistig-seelischen Wesen des Menschen hat man drei Hauptmomente zu unterscheiden: erstens den innersten Wesenskern, zweitens die ange-

borenen Anlagen, drittens den erworbenen Geistesinhalt. Wenn man in sein Inneres beobachtend hineinschaut, so findet man da ein Etwas, das wie ein einigendes Band das ganze geistige Leben umschlingt, die gesamte eigene Vergangenheit und Gegenwart wie in einem Punkte konzentriert und von diesem Punkte aus durchleuchtet. Sucht man nun dieses Etwas von den übrigen Geistesinhalten zu trennen, so findet man sich in ihm vom ersten Augenblick des Bewufstseins an bis zur Gegenwart als ein und derselbe; die gegenwärtige Grundbeschaffenheit unseres Wesens ist noch dieselbe, wie wir sie als Kind empfunden und erlebt haben. Dieses Etwas in uns ist das ursprüngliche Ich, das reine Ich, das innerste Selbst. Es ist der Baumeister des leiblich-geistigen Organismus, der Urquell der Individualität. Wir können dieses Ich nur in uns selbst unmittelbar beobachten in seinen Wirkungen, bei andern nur mittelbar durch Vergleichung und Kombination; in seinem Grundwesen ist es uns überhaupt verschlossen. Aus den Wirkungsweisen wissen wir, dafs die Hauptform der Lebensthätigkeit des Ich der Wille ist. Das Ich sagt: ich bin und ich will, und das ist alles, was wir von ihm wissen. — Ist das Ich ein Ursprüngliches, ein Primäres, so sind die geistigen Anlagen ein Bewirktes, ein Sekundäres. Das Ich schafft den leiblich-geistigen Organismus und setzt damit die geistigen Anlagen. Das Ich ist zwar der eigentliche Grund der letzteren, aber in der Qualität ihrer Wirkungsweise sind sie abhängig von dem Körper, insbesondere von dessen Nervenbeschaffenheit. Durch Aufnahme des dritten, durch Erwerb eines geistigen Inhalts entwickeln sich die geistigen Anlagen zu geistigen Kräften, erhalten nach Inhalt und Form ihre Ausprägung. Die durch das individuelle Ich begründete, in den Anlagen auseinandergelegte und konkretisierte Individualität erhält durch die Erarbeitung eines geistigen Inhaltes ihre volle Ausgestaltung. In dem gereiften Menschen tritt die im Kinde keimartig angelegte Individualität in markanten Zügen in die Erscheinung, vorausgesetzt, dafs die Entwicklung nicht unterdrückt worden ist. In dem Mittelpunkt der Individualität steht das natürliche Ich, sie entfaltet sich in und mit den natürlichen Anlagen durch Gestaltung eines geistigen Inhalts. Der Begriff der Individualität bezeichnet also die Entwicklung des Menschen auf der durch die Natur gegebenen

Grundlage; er ist ein naturgeschichtlicher Begriff und giebt Grundlage, Ziel und Richtung für das natürliche Wachstum des geistig-leiblichen Organismus an. — Die Individualität eines Menschen macht sich geltend innerlich in der Art und Weise des Empfindens, des Vorstellungsverlaufs, des Denkens, des Urteilens und Entschliefsens, in der Willensrichtung, in dem geistig-sinnlichen Gebrauch der fünf Sinne, in dem Reflex den die Gesamtheit der äufseren Welt auf das Innenleben ausübt; sie tritt äufserlich in die Erscheinung durch die individuelle Körperlichkeit, insbesondere durch die Physiognomie, durch das Auge, durch die Sprache — jeder Mensch hat seine eigene Sprache —, vornehmlich aber durch das Handeln. Unsere eigene innere Individualität erkennen wir unmittelbar im Selbstbewufstsein, oder richtiger, wir können sie wenigstens unmittelbar erkennen. Doch werden es wohl immer nur wenige Menschen sein, die die kritische Sonde an die eigene Individualität legen; auf alle Fälle gehört dazu eine grofse Ehrlichkeit gegen sich selbst. Schwieriger noch für die Selbstbeobachtung ist die Auffassung der eigenen körperlichen Individualität. Andern gegenüber liegt die Sache umgekehrt. Wir nehmen die körperliche Individualität der Mitmenschen unmittelbar wahr, und sie mufs uns den Schlüssel abgeben, um in die innere beobachtend vorzudringen. Dafs aber die Erkenntnis der eigenen wie fremder Individualität nicht blofs in erziehlicher Hinsicht, sondern auch auf dem Gebiet des praktischen Lebens höchst wertvoll, ja durchaus notwendig ist, das braucht nicht erst nachgewiesen zu werden. — Die menschliche Individualität ist die besondere Ausprägung und Ausgestaltung der menschlichen Gattungseigenschaften. Die Art und Weise, wie der einzelne Mensch die Gattungseigenschaften in sich und durch sich zur konkreten Darstellung bringt, kommt nur einmal vor; jede einzelne Individualität zeigt die ganze Gattung in einer gewissen ursprünglichen Form; sie repräsentiert gleichsam einen ursprünglichen ersten Schöpfungsakt des Menschen, und darum ist jeder Mensch ein Original; er ist Original in seiner körperlichen Erscheinung, er ist Original in seinem geistigen Wesen, er ist Original in seinem innersten Ich, in seinem Empfinden, Denken, Wollen und Handeln. Darin liegt die hohe Bedeutung und der grofse Wert des menschlichen Individuums innerhalb der ganzen Gattung, innerhalb der ganzen Schöpfung. — Was

aber bedeutet der Ausdruck Originalität in Anwendung auf den Menschen? Man sagt wohl im Hinblick auf diesen oder jenen Menschen, das ist eine Individualität, aber nicht, das ist eine Originalität; wohl aber sagt man, diese oder jene Leistung, sei es ein Gedicht, eine Abhandlung, eine Komposition, ein Gemälde oder eine That des täglichen Lebens, trägt den Stempel der Originalität, zeigt Originalität. Man gebraucht also den Ausdruck, um an einem menschlichen Arbeitsprodukt eine gewisse ursprüngliche Eigenart zu kennzeichnen, aber nur dann, wenn die Eigenart in besonders auffälliger Weise sich geltend macht; denn im geringeren Grade zeigt jede menschliche Arbeit eine Eigenart, sofern sie eben von dem Individuum geleistet wird. Der Gebrauch des Wortes Originalität führt uns auf eine wohl zu beachtende Erscheinung in der menschlichen Individualität. Individualität bezeichnet das Ganze der Eigentümlichkeiten des Einzelindividuums, es faſst dieses Ganze zu einer gewissen harmonischen Einheit zusammen. Nun lehrt die psychologische Beobachtung, daſs die Individualität eine groſse Anzahl mannigfacher Anlagen umschlieſst; aber die Erfahrung lehrt auch, daſs sie nicht alle in gleichem Maſse zur Entwicklung kommen. Nach der einen oder andern Richtung hin pflegt die Beanlagung bei den Einzelnen von vornherein in verstärktem Maſse aufzutreten; kommt dazu eine besonders fördernde Umgebung, so entwickelt sie sich mit groſser Kräftigkeit in die Tiefe und in die Breite. Es kann dann nicht fehlen, daſs die Leistungen, die durch sie hervorgerufen werden, den Stempel der Ursprünglicheit, der Originalität in hohem Grade zeigen; denn wie eine bestimmte Individualität überhaupt nur einmal vorhanden ist, so kommt diese ihre besondere Begabung in dieser besonderen Weise nur einmal vor, und ihre Schöpfungen können nur durch sie und nur durch sie allein in dieser einzigartigen Ursprünglichkeit hervorgerufen werden. Die Originalität eines Produktes weist also auf hervorragend entwickelte Seiten der Individualität hin, und daher ist es wohl zulässig, von einem Menschen zu sagen, er zeigt in dieser oder jener Hinsicht Originalität. Die Originalität liegt innerhalb der Individualität, aber, in hohem Grade entwickelt, beherrscht sie diese und hat die Tendenz, die Harmonie derselben aufzuheben. Führt die Originalität zu einer Lebensanschauung und Lebensführung, die in auffälliger Weise von der gewohnten Lebens-

anschauung und Lebenshaltung des Durchschnittsmenschen abweicht, so pflegt die Volkssprache von ihrem Träger zu sagen: das ist ein Original. Der Inhalt des Volksausdrucks Original ist also zu unterscheiden von dem psychologischen Begriff, den wir mit dem Wort verbunden haben. Es sei noch darauf hingewiesen, daſs eine starke Originalität der Boden ist, auf dem das Talent und das Genie erwachsen, und daſs sie der Bahnbrecher in Kunst und Wissenschaft ist.

Es ist schon angedeutet, daſs die wesentliche Thätigkeit des Ich *der Wille* ist. Der ganze Bau des leiblich-geistigen Organismus ist Erscheinungsform und Produkt dieses Willens. Zunächst schafft der Wille unbewuſst; aber sobald der Mensch in seinem Ich zum Selbstbewuſstsein erwacht ist, wird er sich auch in zunehmender Klarheit der Willensnatur seines Wesens bewuſst. Nun können zwei Fälle eintreten: entweder er läſst den Willen, wie er sich in den körperlichen und geistigen Strebungen und Neigungen kund thut, blindlings walten, oder er stellt ihn unter die Kontrolle seines Selbstbewuſstseins und seiner Vernunfterkenntnis. Den ersten Fall können wir täglich an dem noch unerzogenen Kinde beobachten, der zweite Fall sollte wenigstens immer bei den Erwachsenen anzutreffen sein. Ein Wille, der in seiner Richtung und Bethätigung unausgesetzt unter die Leitung des Selbstbewuſstseins und der Vernunft gestellt ist, nimmt in dieser seiner Richtung und Bethätigung eine gewisse Beharrlichkeit und Kraft an; er wird ein fester Wille, und von einem Menschen, der einen festen Willen erlangt hat, von dem sagt man, er hat *Charakter*. Der Ausdruck Charakter ist ein *rein formaler Willensbegriff; er bezeichnet die rein formale Kraft und Beständigkeit, mit der der Wille nach seinem Ziele strebt*. Das Ziel ist dabei zunächst gleichgültig. Will man dieses mitbestimmen, will man also dem Charakter einen Inhalt geben, so thut man dies durch Adjektive. Man spricht dann von einem *guten* oder *schlechten Charakter*, von einem *sittlichen Charakter* usw. — Wie verhält sich der Charakter zur Individualität? Die Individualität umfaſst die ganze Fülle der Einzelzüge des menschlichen Wesens, insbesondere des seelisch-geistigen Wesens, und zwar nach Inhalt und Form. In jedem Einzelzuge aber ist der Wille nach Maſsgabe der besonderen Beschaffenheit dieses Zuges thätig; er prägt

diesen Zug in dessen Eigenart aus, verleiht ihm Kraft und Beständigkeit, kurz, macht ihn zu einem charaktervollen Zuge, giebt ihm Charakter. Der Charakter ist die formale Willensausprägung der einzelnen Individualitätszüge und somit der ganzen Individualität. Ohne Charakter keine markante Individualität. Der Charakter ist die Fortbildung der Individualitätsanlagen nach der Seite des formalen Willens hin.

Um deutlich zu machen, was Persönlichkeit ist, wollen wir von Beispielen ausgehen. Ich wähle zwei Männer, denen jeder ohne weiteres den Ehrentitel einer echten Persönlichkeit zugestehen wird: Luther und Bismark. Was ist es, das aus dem Wesensbilde dieser beiden Männer klar und deutlich hervorspringt? Es sind vornehmlich zwei Züge: ein kraftvoller Wille und eine ethische Zielsetzung im Dienste des Ganzen. Durch die Kraft seines Wollens und in der Begeisterung für die idealen Ziele der Menschheit befreit Luther das deutsche Volk von den römischen Fesseln; durch die Kraft seines Wollens und in der Begeisterung für die nationalen Aufgaben reifst Bismark das deutsche Volk aus der schwächenden und zersetzenden Uneinigkeit heraus und hebt es zu einem einigen deutschen Reich empor. In der That, wo etwas wahrhaft Grofses im Dienst des Volkes oder der Menschheit geleistet worden ist, da ist es durch eine Persönlichkeit geleistet, und wo uns eine Persönlichkeit aus der Geschichte entgegenstrahlt, da ist es der kraftvolle Wille und die ideale Begeisterung für ethische Ziele, die sie beleben und treiben. Eine Persönlichkeit ist demnach ein kraftvoller Wille, erfüllt mit ethischen Idealen und gerichtet auf ethische Ziele. Damit sind andere Bestimmungen gegeben. Wo ein kraftvoller Wille ist, da ist Selbstbewufstsein, Bewufstsein und Empfindung von dem Werte des eigenen Selbst, des eigenen Ich, Bewufstsein und Empfindung von dem Werte des Menschen überhaupt. Wo ethische Ziele das Innere erfüllen, da ist Selbstbestimmung, da bestimmt sich das Selbst, das Ich in seinem Thun und Lassen nach diesen Zielen. Wo solche Ziele als das Selbst bestimmend herrschen, da ist klares und freies Denken inbezug auf ihren Inhalt Voraussetzung; und wo die Begeisterung für die Idealität dieser Ziele im Innern Wurzel gefafst hat, da ist Wärme der Empfindung.

Kraftvolles Wollen, gerichtet in idealer Begeisterung auf ethische Ziele, begleitet von warmer Empfindung und klarem Denken, das ist Persönlichkeit.

Individualität umfafst die Fülle der Einzelzüge eines Individiums wie sie durch Naturanlage gegeben sind; Charakter ist die formale Willensausprägung dieser Züge; in der Persönlichkeit erheben sich Individualität und Charakter zu einer idealen Höhe ethischer Harmonie und ethischer Weihe. Die Idealität der Persönlichkeit ist daher das Ziel aller Erziehung.

Wie wird man eine Persönlichkeit? Wenn jemand fragt: wie man ein guter Turner? so wird man ihm antworten: Turne! Wird gefragt: wie werde ich ein guter Rechner? so heifst die Antwort: Rechne! Wie wird man eine Persönlichkeit? Die Antwort lautet: Lebe persönlich! oder: Führe ein persönliches Leben! Was heifst das? Ich antworte mit drei Imperativen: Wolle! Denke! Handle! — Wollen ist das Erste; denn der Wille ist die Grundkraft unseres leiblich-geistigen Organismus, ist die Wesensthätigkeit des Ich. Nur in der Freiheit deines Willens kann dein Ich, kann deine innerste Natur zur vollen Entfaltung kommen. Darum lausche auf deine Willensregungen; in ihnen kannst du deine eigene Individualität am sichersten erkennen. Aber nicht blind soll das Wollen walten; das wäre Willkür und Willkür ist Schwächung. Darum Denke! Erfülle deinen Geist mit ethischen Anschauungen und ethischen Idealen, suche sie denkend zu durchdringen, schaffe dir eine ethische Überzeugung, eine sittliche Weltanschauung, mifs an ihr den Wert deiner mannigfaltigen Willensregungen, bestimme durch sie Ziel und Richtung deines Wollens. Dann aber Handle! Im Handeln und durch das Handeln erlangt das Innere des Menschen erst seine wesensentsprechende Ausgestaltung, aber nur durch ein wahrheitsgemäfses Handeln, d. h. durch ein Handeln, das sich mit deiner Überzeugung deckt. Bestimme deinen Willen durch deine Überzeugung, übersetze deine Überzeugung durch konsequentes Handeln in die Wirklichkeit, dann wirst du deiner eigenen Person gerecht, dann wirkst du ethisch fördernd auf deine Mitmenschen ein, dann arbeitest du im Dienst des Ganzen, dann führst du ein wahrhaft persönliches Leben und wirst dich zu einer Persönlichkeit hinaufarbeiten. Entfaltung des Ich zu einer charaktervollen Individualität und zu einer

geschlossenen idealen Persönlichkeit durch persönliches Leben, das ist Aufgabe aller Selbstzucht und Selbsterziehung.

Einige kurze Hinweise mögen genügen, um darzuthun von welcher Bedeutung die Ausbildung der Individualität und die Entfaltung der Persönlichkeit ist. Man vergegenwärtige sich den spartanischen und den athenischen Staat. In Sparta war das Staatsprinzip alles, das Individuum als solches nichts; die Geringschätzung des Individuums ging soweit, dafs die schwachen und gebrechlichen Kinder ausgesetzt wurden; der Einzelne hatte nur als brauchbares Werkzeug der Gemeinschaft Existenzberechtigung. Und welche Spuren hat Sparta in der Kultur hinterlassen? Keine. In Athen volle Entwicklungsfreiheit des Einzelnen, allseitige Entfaltung der Individualität im freien Spiel der Kräfte, und welche grofse Zahl reicher Persönlichkeiten im athenischen Volksleben, welche Fülle an fruchtbaren Originalschöpfungen in Kunst und Wissenschaft, welch' nachhaltiger Einflufs auf die Kulturentwicklung! — Ein anderes Bild. Deutschland und Frankreich stehen sich im Kampf gegenüber. Auf der einen Seite Kaiser Wilhelm I., selbst eine abgeklärte, harmonische Persönlichkeit, umgeben von einer Zahl thatkräftiger Persönlichkeiten, inmitten eines Heeres, in dem die Zucht der Individualität eine Hauptaufgabe militärischer Schulung ist; — auf der andern Seite ein Empereur ohne Ideale, ohne feste ethische Prägung, an der Spitze eines Heeres, das aus Mangel an innerer Zucht erschlafft ist: War es da zu verwundern, wohin sich der Sieg neigte? — Dasselbe Schauspiel sahen wir sich abspielen in dem spanisch-amerikanischen Kriege. Woher die elende Kriegführung der Spanier? Aus dem Mangel an leitenden Persönlichkeiten, aus der Vernachlässigung der Jugenderziehung, aus der Verlotterung des ganzen Volkes. Dem gegenüber die frische, fröhliche Initiative der Amerikaner. Ist deren soldatische Leistung und Kampfesweise nicht ein Loblied auf die freie Entwicklung des Persönlichen? Ein Volk, das seinen Gliedern die Entfaltung ihrer Individualität, ihrer Persönlichkeit ermöglicht und gewährleistet, wird immer eine Macht sein.

Wortkunde in der Formenkunde höherer Schulen.

Ein methodischer Beitrag zur Reform des formenkundlichen Unterrichts höherer Schulen (einschliefslich der Lehrerbildungsanstalten).

Von **Emil Zeifsig** in Annaberg in Sachsen.

»Ich hab's gewagt!«

»Nicht das Wort, sondern der Sinn belebt.«

»Der Unterricht im Deutschen gilt den Lehrern im allgemeinen nicht als der leichteste und angenehmste, ja vielen wol[1]) als der schwerste und lästigste, und lästig, nicht selten geradezu langweilig, selbst sterbenslangweilig, nicht den Lehrern blofs, auch den Schülern, und nicht an Volks- und Bürgerschulen blofs, ebenso gut, ja besonders an Gymnasien.«[2]) So klagt Rudolf Hildebrand, der unvergefsliche Pädagog unter den Philologen in seiner weltbekannten Sprachschrift.[3]) Ohne Erröten und Zaudern beziehe ich Hildebrands Urteil auf den mathematischen Unterricht, insonderheit auf den geometrischen Unterricht, wie er von Kindesbeinen an leibt und lebt. Die Geometrie als Fach hat bei den Volksschülern wie höheren Schülern kein gutes Renomee. Während man sich heutzutage für das Deutsch begeistert, (weil es in den letzten Dezennien durch Hildebrand, Lyon und andere bedeutende Männer eine Umgestaltung erfahren hat) heifst es von unserer lieben Geometrie, die ich aus mehreren triftigen Gründen Formenkunde[4]) nenne: Sie ist doch gar zu spröde, trocken, langweilig, was jedoch einzig und allein an ihrem abstrakten, formalen Lehrstoffe liegt. Die Ausführungen gehen über die Köpfe der Schüler weg, und alle atmen auf, wenn die Stunde zu Ende ist. — Dafs der Reingewinn, den der formen-

[1]) Absichtlich behalte ich die Orthographie Hildebrands bei, da es, wie Gustav Wustmann im Vorwort der »Tageblätter eines Sonntagsphilosophen« (Gesammelte Grenzbotenaufsätze von R. Hildebrand) schreibt, »schwer war, ihm etwas abzuhandeln.«

[2]) Doch ist es anders worden in dieser neuen Zeit.

[3]) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Klinkhardt, Leipzig, 6. Aufl. Dieses Buch ist ein Edelstein von köstlich hoher Art und dazu in echter, gediegener Fassung.

[4]) Artikel: »Formenkunde in der Volksschule.« Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Prof. Dr. Rein II. Band. »Präparationen für Formenkunde in der Volksschule« 2 Teile. Verlag: Hermann Beyer & Söhne; Langensalza.

kundliche Unterricht für den Schüler aller Schulgattungen (ich habe hier und im Folgenden nur die höheren Schulen im Auge) abwirft, die Nachhaltigkeit nicht allzuhoch angeschlagen werden kann, geht schon klipp und klar hervor aus dem uralten und zugleich allgemein (bei Lehrern und Schülern) verbreiteten Dogma: Der abstrakte, formale mathematische Unterricht[1]) fordert eine eigentümliche, d. i. eine besondere Geistesbefähigung, und nicht jeder Schüler verfügt über einen mathematischen Kopf[2]). Da haben wirs. Wäre es da nicht besser, man würde die mathematischen Disziplinen auf dem Lektionsplan einfach streichen und nur denjenigen Zöglingen zu Gute kommen lassen, die sich dafür mit Leib und Seele interessieren? Aber halt! So mancher behauptet von sich, ihm gehe das musikalische Gehör ab, und er hat es doch, es ist blofs nicht entwickelt, nicht gepflegt worden. Er könnte es bei etwas Anstrengung und Selbstüberwindung sich wohl noch erwerben oder verbessern. Ja, es mufs behauptet werden, dafs jeder normale Mensch auch nach dieser Seite hin ausbildungsfähig ist. Dasselbe gilt cum grano salis von den mathematisch Nicht- und Geringbeanlagten. Wollte es sich ein Lehrer recht bequem machen, so bot ihm das Dogma von einer mathematischen Prädestination einen ausreichenden Entschuldigungsgrund, sich nur mit den wenigen mathematisch gut Veranlagten zu befassen und das Gros der Klasse links liegen zu lassen; er braucht sich weiter keine Gewissensbisse zu machen, wenn nur einige im Unterrichte mitmachen, und das Gesamter-

[1]) Beispielsweise nennt Hildebrand die Mathematik den »formellsten, inhaltslosesten Gegenstand.« (Sprachschrift S. 3.)

[2]) Wer für Mathematik Neigung zeigt, gilt im allgemeinen für ein ganz sonderbarer Kauz, der verknöchert, verschroben ist und eckig, wie viele seiner Formen, der eben nur an abstrakten Dingen Gefallen finden kann. Und wie oft habe ich Kollegen — es waren nicht die schlechtesten — ausrufen hören, wenn sie vor der Wohlfähigkeitsprüfung standen: Es ist nur gut, dafs nicht in der ledernen pp. Mathematik geprüft wird; wenn man blofs daran denkt, fällt einem das Herz vor die Füfse. Ein tüchtiger Baumeister, der einst auf der sogen. Realschule I. Ordnung war, sagte mir: Das Schlechteste, was mir träumen kann von meiner Schulzeit, und was mir immer wieder einmal träumt, ist ein Extemporale in Arithmetik und Geometrie. — Abstrakte Betrachtungen pflegen die Schüler — man verzeihe den Ausdruck — als Kohl aufzufassen; denn sie finden nicht den Punkt, wo sie selbst mit zugreifen können, sie hören nur halb zu und verlieren das Interesse.

gebnis am Semesterschlufs nicht gut lautet. Der faule Schüler selbst glaubt, ein Lehrfach, wozu ihm nun einmal keine Ader schlägt, mit Fug und Recht verabscheuen oder wenigstens vernachlässigen und sich dafür lieber auf andere Unterrichtsgegenstände legen zu müssen, die ihm besser behagen, also zusprechen und gleich von vornherein einen Erfolg versprechen. Der mathematisch schlecht Begabte hat dann auch gar keinen Grund, sich zu grämen, wenn auf seinem Zeugnis eine niedrige Zensur prangt; er giebt sich völlig zufrieden, wenn er mit heiler Haut durch die Prüfung kommt. Hingegen das gottbegnadete mathematische Genie glaubt berechtigt zu sein, sich darauf, wodurch er sich vorteilhaft vor anderen auszeichnet, ein grofses Stück einzubilden und darum seine bedauernswerten Genossen superklug über die Achsel anzusehen. Ich kann es mir nicht versagen, gegen jene Fabel von der mathematischen Begabung Front zu machen. Das Grundgebrechen, das dem formenkundlichen Unterrichte von Kopf bis zu Fufs anhaftet, woran unser Schulzweig laboriert, ist sein abstrakter Charakter, aus dem ganz von selbst die Übelstände hervorgehen, die ich der Formenkunde an höheren Lehranstalten zum Vorwurf machen mufs. Mufs denn aber der geometrische Unterricht abstrakt, formal[1]) gehalten sein? Kann er nicht auch konkret, sachlich betrieben werden wie andere Unterrichtszweige schon seit Jahrzehnten, damit er allen Schülern durch die Bank Nutzen bringt? Aller Unterricht, er mag sich nennen wie er will, kann, formal und abstrakt erteilt, nichts Nennenswertes leisten, er mufs den Löwenteil der Klasse kühl, ja kalt bis ans Herz lassen. Jeder Lehrgegenstand, der sich blofs mit leerer nnd toter Abstraktion[2]) abgiebt, wird gewissermafsen zur Abstraktheit und treibt einseitige, dürre und dürftige theoretische Verstandesbildung (weil nur ein Denken in Abstraktionen) in Übermafs. Ein Fach, das sich nur mit aus

[1]) Dafs der formenkundliche Unterricht allzuviel abstraktes Gepräge hat, haben auch viele Buchverfasser eingesehen; sie machen leise den Versuch, hie und da zu konkretisieren, sie kommen aber leider nicht über den Anlauf, den Versuch hinaus; man fühlt förmlich die Schüchternheit, die Angst des Autors, sich über das Altgewohnte zu erheben, den alten Kanon zu durchbrechen.

[2]) Prof. Dr. Wendt in Troppau spricht von »leicht ermüdenden Abstraktionen der mathematischen Theorie.« (Artikel: »Gymnasium«, Reins Encyklopädie Band III, S. 156.)

toten Abstraktionen geborenem Regelwerk und verwandtem trockenen Schulkram abgiebt, spricht allen Gesetzen und Bedingungen der Seelenthätigkeit — auch der eines Erwachsenen — Spott und Hohn, wird unschmackhaft, abgeschmackt, es tischt Steine statt Brot, Schalen statt Kern, Knochen statt Fleisch, also nichts als ungeniefsbare, unverdauliche, saft- und kraftlose Speise auf. Kann es da Wunder nehmen, wenn die Mathematik nicht jedermanns Geschmack ist, wenn die Mehrzahl der Schüler in der Formenkunde schwer von Begriffen ist, wenn sich besonders auf diesem Gebiete das Verlangen nach dem zeit- und mühesparenden Nürnberger-Trichter geltend macht? So erklärt sichs, glaube ich, wenn in den meisten Schülern mit dem besten Willen die leidige Unlust entsteht, »die für jedes Thun ein Hemmschuh ist, d. h. ein solcher, den man dem Rade auf ebenem Wege anlegen wollte, oder gar, wo es bergauf geht.«[1]) Aus allen Darlegungen dürfte sonnenklar leuchten, dafs der in Rede stehende Unterrichtsgegenstand bei der üblichen abstrakten Betriebsweise im höheren Schulwesen nicht auf der Höhe der Zeit steht, für kein Fach in optima forma angesehen werden und darum auch nicht allgemein bildend und nicht weit übers Examen hinaus wirken kann, und dafs die grofse Mafse der Durchschnittsschüler[2]) leer ausgeht.[3])

Doch ausdrücklich sei hervorgehoben: An den Lehrern liegt es beileibe nicht persönlich. Die alte Überlieferung des Betriebs in der Geometrie, die von einem Lehrer auf den andern

[1]) Hildebrands Sprachschrift S. 2.

[2]) »Es läfst sich nicht verkennen, dafs die Mathematik doch nur in seltenen Fällen ein über den Unterricht hinaus wirkendes selbstthätiges Interesse einzuflöfsen vermag, und darin liegt ihre pädagogische Minderwertigkeit, die durch den Hinweis auf ihre Bedeutung für das praktische Leben nicht beseitigt werden kann. Jedenfalls wird dadurch das Verlangen gerechtfertigt, dafs auf den allgemeinen Vorbildungsanstalten — und solche sind die höheren Schulen — nur die Elementar-Mathematik behandelt, was aber darüber hinausgeht, dem Fachstudium zugewiesen werde, ein Zustand, von dem wir zur Zeit weit entfernt sind.« (Universitätsprofessor und Gymnasialdirektor Dr. Hermann Schiller in Giefsen, jetzt in Leipzig. Art. »Gymnasialpädagogik«. Reins Handbuch, III. Band S. 121).

[3]) Von wieviel bedeutenden Geistern heifst es, dafs sie schon in der Jugendzeit der Mathematik wenig oder gar kein Interesse abgewinnen konnten und darin wenig leisteten? z. B. Fr. A. Wolf.

erbt, hat sich so festgesetzt und ist zu etwas Heiligem geworden, das nicht angetastet werden darf. Ich weifs z. B., wie sich meine Geometrielehrer, denen ich übrigens nur mit dankbarer Verehrung gedenke, mit allem Fleifs und tiefem Ernste dor Sache und der Schüler annahmen, jedoch trotz ernstesten Strebens machte sich Leere und deshalb Langweiligkeit ganz bedenklich breit. Das klingt garstig, ist aber leider leidige Wahrheit. Anschlufsweise sei bemerkt, dafs es mir jetzt bei all meinen Erwägungen genau so wie einst unserem deutschen Kaiser mit seiner gewaltigen Rede geht, womit die Beratung über die Schulfrage in Preufsen und damit zugleich auch in den Hauptpunkten für das gesamte deutsche Reich eingeleitet wurde; auch meine Worte beziehen sich, wie der Kaiser sagt, »auf keinen Menschen persönlich, sondern auf das System, auf die ganze Lage.« Es wäre aus diesem Grunde im tiefsten Grade zu beklagen, wenn sich jeder einzelne Lehrer an höheren Schulen gleichsam der Pflichtvergessenheit beschuldigt sähe und dadurch eine gewisse Verstimmung in Lehrerkreisen entstünde. Es mag aber noch »höhere« Lehrer geben, die in unserer pädagogisch doch so fortschrittlichen Zeit unerschütterlich des Glaubens leben: Eine Behandlung, wie sie sich aus dem Altertum als heilig mit fortschleppt und im geometrischen Unterrichte gäng und gäbe ist, entspricht der Geometrie als Wissenschaft oder Theorie, ist sonach echt wissenschaftlich. Ja, wie es scheint, ist immer noch der unglückselige Aberglaube kosmopolitisch: Wenn in irgend einem Lehrfache unterrichtet werden soll, so kann man nichts Besseres thun, als den der Fachwissenschaft entlehnten Stoff, gleich wie er ist, mithin unverändert den Schülern zu bieten. Allem Anscheine nach wird ganz besonders in unserer Disziplin dieser Satz hoch und heilig gehalten. Anderswo hat man seine Unrichtigkeit längst erkannt. Statt vieler ungezählter Beispiele, die hier gegeben werden könnten, nur ein einziges. Der grofse, geniale Förderer des deutschen Unterrichts, Prof. Dr. Otto Lyon, schreibt beispielsweise im Vorworte zur 3. Auflage seiner für höhere Schulen bestimmten Grammatik [1]): »Das Spezialistentum der Universität gehört nicht in die Schule; die schwerste Gefahr, die unserer Schule droht, besteht in diesem Hineindrängen des Spezialistentums . . . . .

[1]) Handbuch der deutschen Sprache. 2 Teile. Teubner, Leipzig.

Lautlehre als solche soll und darf überhaupt in der Schule nicht getrieben werden, auch nicht in der Prima. Meine Darstellung der Lautlehre hat nur den Zweck, dem Schüler eine Ahnung und ungefähre Vorstellung von der geschichtlichen Entwickelung unserer Sprache und den grofsen Naturgesetzen dieser geschichtlichen Entwickelung zu geben. Durch das Eingehen auf verwirrende Einzelheiten würde aber dieser Zweck, der einzige Zweck um deswillen überhaupt etwas Lautlehre in der Schule sich nötig macht, vollständig verfehlt werden . . . . Ein grober Irrtum liegt darin, dafs man glaubt, die Lautlehre müfste in der Gestalt in der Schule erscheinen, wie sie die allerjüngste Universitätswissenschaft darstellt . . . . Aber es kann nicht genug betont werden, dafs es unbedingtes Erfordernis ist, die Wissenschaft vor ihrem Eintritt in die Schule, aufs gründlichste und sorgfältigste nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten [1]) umzuwandeln, um sie so dem höchsten künstlerischen Zweck, der Erziehung des Menschen, dienstbar zu machen« [2]) Diese Sätze, die einem Kernschufs, einem Schufs ins Schwarze gleichen, gilt es in leuchtenden Worten auf die Fahne aller Schularten zu schreiben und als die Losung des Kampfes um eine Umgestaltung alles Unterrichts »nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten« in alle Welt hinauszurufen; und im Prinzipe

[1]) Vergl. Zillers Grundlegung. 2. Auflage, S. 207 ff.

[2]) Im Januar 1887 schrieb Hildebrand in der Vorrede zur 3. Aufl. seiner Sprachschrift: »Jetzt macht das Ganze den Eindruck, dafs man beim höhern Unterricht, auf Gymnasien wie Realgymnasien und selbst auf höheren Töchterschulen, bewufst oder unbewufst, gewollt oder ungewollt, und nur vom Zug der Zeit mitgetrieben, das als Ziel nimmt, dafs es da gelte, kleine Gelehrte zu bilden, nicht — Menschen, was noch in meiner Schulzeit auch für das Gymnasium eigentlich das Ziel war aus der Überlieferung des vorigen Jahrhunderts, ja aus dem 16. Jahrhundert her, wie schon in dem alten Stichwort humaniora trefflich und kräftig ausgesprochen ist: »mehr Mensch« zu werden war das Ziel. Das schöne Wort wird ruhig noch mit fortgeführt im Hausrat der gelehrten Schulen, gleicht aber nun wirklich mehr einer alten Kiste, die im Winkel steht mit Sachen aus dem Haushalte der Grofseltern. Die Zeit ist damit, eigentlich nicht lange erst, auf einen verhängnisvollen Irrweg geraten, von dem man wird umkehren müssen, es fragt sich nur, wie viel Schaden der Gesundheit der Nation, der äufseren und der inneren, noch geschehen soll bis zur entschlossenen Umkehr. Lasse man die Gelehrsamkeit der Universität, die wahrlich für ihre schwere Arbeit nichts nötiger braucht, als gesunde ganze Menschen, wie unsere Zeit überhaupt, und diese müssen ihr die Gymnasien liefern.«

gelten Lyons goldene Worte auch für unseren Geometrieunterricht. Freilich läſst die zu riesigem Umfang angeschwollene Litteratur unseres Faches bis dato blutwenig von einer methodischen Anlage verspüren. Ich bin im Besitze einer stattlichen Zahl von Schriften, dicken und dünnen, mit den verschiedensten Titeln. Inhaltlich jedoch sind sie im Grunde über einen Leisten geschlagen und sehr oft einander zum Verwechseln ähnlich. Das Schrifttum für unsere Disziplin ist durchgängig im akademischen Paragraphenstile geschrieben (also so, als ob es gar keine Pädagogik gäbe), der, wie männiglich bekannt, abstöſst, nicht anheimelt. Der Lehrweg ist wohl geometrisch wissenschaftlich, aber nicht pädagogisch wissenschaftlich, d. h. nicht schulwissenschaftlich.[1]) Wenn der »höhere« Schüler bei der vorgeschlagenen Methode (wie sie ja auch thatsächlich im Schwange ist und leider unsere höheren Schulen beherrscht) das Gefühl der Überlastung empfindet und nicht los wird, so liegt der Grund weniger in der Menge des Stoffes als in der falschen, unpädagogischen Anfassung durch den Lehrer. Grundfalsch ist es, wenn die Lehrbücher und Leitfäden, die in der Regel die bewährte, solide Grundlage des Unterrichts abgeben, nicht bloſs als Stoffquellen, sondern auch als didaktische Wegweiser benutzt werden, als photographische Abdrücke der Universitätswissenschaft erscheinen.

Da wird mir eingewendet: Ich richte mich nach keinem Buche, ich habe meine eigene Methode. Nun, ich glaube von Herzen gern, daſs manche Lehrer[2]) (und es wäre schlimm wenn es nicht so wäre) höherer Schulen — ich kenne selbst solche — sich nicht sklavisch an Lehrbücher, Leitfäden (die der Unterricht abwickelt) binden und geleitet von Erfahrung und natürlichem Takt ein naturgemäſses, rationelles Verfahren einschlagen. Aber wie oft solche Ausnahmefälle vorkommen, läſst sich nicht er-

---

[1]) Das Wort »Schulwissenschaft« stammt von Mager, der darunter »eine für Bildungszwecke veranstaltete Auswahl von Elementen einer Wissenschaft oder mehrerer verwandten und eine den Bedürfnissen der Jugend und dem Zwecke der Schule angemessene Kombination solcher Elemente zu einem Ganzen« (Vergl. seine vorzügliche Schrift: »Genetische Methode« S. 171 ff.), kurz: Stoffwahl und -anordnung versteht. Entschieden ist zur Schulwissenschaft auch das methodische Verfahren zu zählen.

[2]) An diese Lehrer sind selbstverständlich meine Ausführungen nicht gerichtet.

messen, und es ist für das Wahrscheinlichste zu halten, dafs der Stoff in der Regel nach dem Vorbilde der abstrakt gehaltenen, hochwissenschaftlich dargestellten Schriften [1]) im Unterrichte geboten wird.

Selbst wenn ich mir den Vorwurf einer zu grofsen Ausführlichkeit der Einleitung meiner Arbeit zuziehen sollte, halte ich es doch für nötig, eine Ansicht zu widerlegen, der man nicht selten begegnet: Höheren Schülern kann man mehr als Volksschülern zumuten (was ja in gewissem Sinne nicht geleugnet werden kann), und bei ihnen ists nicht unbedingt notwendig, pädagogisch vorzugehen; es genügt vollauf, das Lehrgut nach Form und Inhalt der Wissenschaft zu überliefern. Nichts ist verhängnisvoller als dieser Irrtum. Es giebt ja Lehrstoffe, denen geistige Kräfte innewohnen, die ohne weiteres ihre Wirkung auf die Schülerseele nicht verfehlen. Die herrlichen Dichtungen unserer unsterblichen Sänger, die schon zu unserer Väter Tagen die Jugend mit Lust und Liebe und das Alter mit Andacht las, die schlichten und doch so tiefsinnigen Lieder unseres lieben deutschen Volkes, sie ergreifen von selbst noch immer das Herz der Jugend mit unmittelbarer Gewalt. Dasselbe gilt von den erhabenen Gestalten der heiligen Geschichte, wie von den interessanten Dingen und Erscheinungen der Natur; sie würden auf das Gemüt der Schüler schon einen gewissen Eindruck machen auch ohne Hinzuthun des Lehrers. Ob aber immer den rechten Eindruck, den erwünschten Erfolg, das steht auf einem anderen Blatte. Zudem giebt es Unterrichtsstoffe abstrakter, formaler Art, wie die des sogen. Formenunterrichts, wozu ja ohne Zweifel die mathematische, die geometrische Materie zu rechnen ist; die formunterrichtlichen Stoffe wecken aber niemals von selbst, d. h. nicht unmittelbar des Schülers Interesse. Ihr Bildungsgehalt vermag nur auf Grund einer sorgfältigen methodischen Zubereitung voll zur Geltung zu kommen. Kein Stoff ist an sich bildend, er mufs erst bildend gestaltet werden, und das gilt bei allen Schülern ohne Altersunterschied und in allen Schulen ohne Ausnahme.

[1]) Die Autoren schreiben ja auch stets in dem Vorworte, dafs ihr Opus nicht am grünen Tische entstanden, sondern durchweg aus der Praxis herausgewachsen sei und den Zweck habe, einem »dringenden Bedürfnis abzuhelfen« und wiederum der Praxis zu dienen. Aufserdem erfreuen sich die wissenschaftlichen Geometrien des besten Absatzes.

Weiter läfst sich nicht bestreiten, dafs der Mensch als Erwachsener genau wie als Kind geistig arbeitet, nämlich in denselben Stufen, nur schneller als im Kindesalter. Die allgemeinen Bedingungen sind bei der leiblichen wie geistigen Verdauung gleich. Der Lernprozefs verläuft beim psychisch Normalen das ganze Leben hindurch in gleichbleibenden, unwandelbaren psychischen Vorgängen. Es ist darum wohl auch heute unbezweifelte Thatsache: Wo man lehrt und lernt, da mufs es pädagogisch geschehen,[1]) und seien die Lehrer noch so gelehrt und die Lernenden noch so alt. Aus dem Gesagten springt handgreiflich genug die billige Forderung, dafs der Mathematiklehrer nicht blofs wissenschaftlich wohlgerüstet, nicht nur im Stoffe zu Hause, sondern gleichzeitig ein tüchtiger Schulmeister sein mufs, auf dafs er als Fachmann und Schulmann versteht, dem rechten Lehrinhalte die rechte Lehrform zu geben. Niemand kann mithin durch sein Fachstudium an der Hochschule zugleich die nötige Vorbereitung für den Lehrerberuf gewinnen. Auf allen Schulen und auf allen Altersstufen reguliert einzig und allein die Psychologie, die Leuchte, die gegen Willkür und Irrung sichert, die Schularbeit. »So wenig es einen graduellen Unterschied giebt zwischen Schülerseelen niederer und höherer Anstalten, so wenig giebt es hier eine verschiedene Didaktik. Ihre erste Forderung, stets und überall darauf bedacht zu sein, dafs die Seele des Schülers planmäfsig zum Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werde und demgemäfs eine den psychologischen Gesetzen entsprechende Behandlung zur Hauptaufgabe derselben, — diese Forderung gilt für alle Schulgattungen, für jeden Lehrgegenstand, für jede einzelne Lehrstunde; sie wird eine Hauptmacht für einen einheitlichen Betrieb aller Unterrichtsarbeit.« So

[1]) »In der Schule ist der höchste Richtstuhl, vor dem alle Fragen entschieden werden müssen, die Seele des Kindes. Und es wäre zu wünschen, zum Heil unseres gesamten Volkes, dafs auch die Allgemeinheit, die Gesetzgeber, die Männer der Wissenschaft, des Gewerbes und des Handels, und nicht zum letzten auch die Männer der Öffentlichkeit, die Staatsmänner, Dichter, Schriftsteller u. s. w. etwas mehr Respekt vor der Seele des Kindes hätten, als es in der Regel der Fall zu sein scheint. Denn in der Seele des Kindes und ihrer Entwicklung ruht doch zuletzt die Zukunft unseres Staates und unseres Volkes«. (Prof. Dr. Lyon, Zeitschrift für deutschen Unterricht. S. 207. 1900).

schreibt[1]) D. Dr. Otto Frick, weil. Direktor der Franckschen Stiftungen, ein hochverdienter Schulmann, einer der gefeiertsten Pädagogen der Neuzeit, der durchaus nicht in dem schlechten Rufe eines »verbissenen« Zillerianers und eines Herbartianers striktester Observanz stand. Freilich werden manche, die von dem überlieferten Rahmen der Formenkunde auch nicht das geringste preisgeben wollen, die Hoheit der Mathematik dadurch verletzt sehen und eine methodische Bearbeitung für gleichbedeutend mit einem Rückgange in ihrem Fache und somit für einen Raub an dem Fache selbst halten und fürchten, sich damit eine Bildungsblöfse zu geben. Jedoch die pädagogisch zweckmäfsige Überführung einer wissenschaftlichen Materie bedeutet doch keine Geringschätzung oder gar Verachtung der Wissenschaft als solche. Im Gegenteil! Der fachwissenschaftliche Stoff wird dadurch um so eher Gemeingut der ganzen Klasse. Und offen gestanden, einer Wissenschaft fällt keine Perle aus der Krone, wenn sie, wie schon Lott sagt, neben dem unmittelbaren Werte, den sie aus logischen Gründen hat, noch einen mittelbaren (aus ethischen Gründen) erlangt.[2]) Aufserdem will es mir nicht recht einleuchten, warum

[1]) »Die Einheit der Schule«. Abhandlung I S. 61. Frankfurt a. M. 1884. In derselben Schrift steht noch folgende hierher gut passende Stelle: »Ob ich Heys Fabel vom Sperling und Pferd im Anschlufs an die bekannten trefflichen Anschauungsbilder mit der letzten Klasse einer Armenschule behandle, um daran Anschauung, begriffliche Auffassung und Gemüt der Schüler zu bilden und ihre Denk- und Sprachkraft zu entfesseln, oder ob ich in der obersten Klasse eines Gymnasiums eine Horazische Ode als Mittel zu dem gleichen Zwecke benutze, auf Phantasie, Urteil und Gemüt der Zöglinge einzuwirken und auch hier die Sprach- und Denkkraft zu entbinden, das ist kein Unterschied des Wesens, sondern nur eines durch die Art der Objekte und die Entwickelungsstufe der betreffenden Schüler begründeten Grades. Eine gleich hohe Arbeit und Aufgabe hier wie dort, die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unseres einen teuren deutschen Volkes«. (Abhandlung I, S. 44. — Vergl. ferner a. a. O. S. 74, 46. Schulreden S. 21. Möglichkeit der höheren Einheitsschule. Abhandlung I, S. 89 ff.) Nur im Mittelalter waren Vorsagen des Lehrers und Nachsagen der Schüler Ambofs und Hammer in der Werkstatt des Schulhandwerkers, und das Gedächtnis gab den willkommenen Schrein ab, worin alle Wissensschätze aufgestapelt wurden. Vergl. W. Schreyer: Die städtische Erziehung im Mittelalter. Sächs. Schulzeitung 1878. Nr. 8 und 29.

[2]) Die Bedeutung einer didaktischen Schulung und ihrer Bethätigung in den einzelnen Unterrichtsgebieten rühmt Frick sehr richtig S. 69 in

das Deutsch an höheren Lehranstalten, ferner der Religionsunterricht[1]) die Geographie, die Profangeschichte, die Naturkunde sich didaktisch sehr zu ihrem Vorteile verändert haben und berechtigten modernen Forderungen der Pädagogik gebührend beachten[2]) und nur unsere arme Geometrie eine unrühmliche Ausnahme machen und Grundsätze ignorieren soll, die wo anders schon längst Gesetzeskraft erlangt und somit Segen gestiftet haben. Ich hoffe und wünsche wahrhaftig nichts mehr, als dafs auch die Formenkunde des höheren Schulwesens in pädagogischer Hinsicht anderen Zweigen des Unterrichts sich an die Seite stellen kann und ihnen darin nicht nachsteht, dafs auch hier eine Wendung zum Besseren eintritt. Die Versuche, die Geometrie in die rechte Schulform zu kleiden, sind aber leider, leider! sehr vereinzelt.[3]) Wer die einschlagende Litteratur mit unbefangenem Blicke betrachtet, mufs gestehen, dafs die methodische Entwickelung noch in der Wiege und in den Windeln liegt; wenden wir deshalb Mittel

der »Einheit der Schule«: »Jede didaktische Durcharbeitung des Stoffes wird, weil sie völlige Durchsichtigkeit und völlig klare Beherrschung desselben verlangt, unwillkürlich eine rückwirkende Förderung auch auf die wissenschaftliche Durchdringung und Kenntnis des Materials ausüben, und es wird diese besondere Wechselwirkung zwischen Didaktik und Wissenschaft immer auch von einem Wachstum geistiger Kraft und wissenschaftlicher Gesinnung begleitet sein.« — »Die Pädagogik der höheren »Schulen ist bis jetzt meist hochmütig an Pestalozzi vorübergegangen, den sie wohl nur als den glücklichen Erfinder einiger nützlicher Handgriffe für die Methode des Elementarunterrichts betrachtet — mit Unrecht, wie ein Berufener, Professor Ziegler in Strafsburg überzeugend und eindringlich dargelegt hat«, (Dr. Klähr: »Die Verdienste Pestalozzis um die pädagogische Wissenschaft«. Rede zur Feier des 150. Geburtstages Pestalozzis in Dresden. Sächsische Schulzeitung 1896 S. 39.

[1]) Vornehmlich denke ich hier an die bedeutenden Arbeiten eines Thrändorf, Staude, Meltzer, die meilenhoch das Frühere überragen.

[2]) Dafs man bestrebt ist, den »höheren« Schulunterricht psychologisch anzupacken, davon legen beredtes Zeugnis ab schon die »Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien«, die zur Förderung zum Zwecke des erziehenden Unterrichts von Otto Frick und Gustav Richter begründet und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner herausgegeben werden. Halle a. S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. Seit 1885. Nicht vergessen sei die lange Reihe der Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und die »Blätter für Lehrerbildung« von Muthesius, die »pädagogischen Studien« von Rein-Schilling, die »Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik« von Rein-Flügel.

[3]) Auch die Frickschen »Lehrproben und Lehrgänge« weisen einige auf.

an, ihre Kindheit zu verkürzen, aber nicht blofs auf dem Papiere, sondern in der That. Oder erblickt man vielleicht blofs im formenkundlichen Unterrichte in der didaktischen Anfassung ein schwächliches Zugeständnis an die sogen. elementare Volksschulformenkunde?[1]) Hoffentlich irre ich mich gründlich. Doch genug der Jeremiade.

Man wird mir aber nach diesen Erörterungen mit Geibel zurufen: Das ist die klarste und beste Kritik von der Welt, die neben das, was ihr mifsfällt, etwas Eigenes, Besseres stellt. Und diesem Einwurfe pflichte ich voll bei. Es ist keine Kunst, auf Mifsstände aufmerksam zu machen. Tadeln ist leicht, Bessermachen schwer. Forderungen stellen ist bedeutend leichter als sie erfüllen. Ich stehe nicht an auszusprechen, dafs ich mich nicht blofs mit dem schulischen Ausbaue der Volksschulformenkunde befafst habe, auch die unterrichtliche Betreibung des formenkundlichen Unterrichts höherer Schulanstalten hat mich zu aller Zeit aufs lebhafteste interessiert und viel beschäftigt. Im engen Anschlufs an meine methodischen Arbeiten für den Volksschulunterricht habe ich sehr oft die Frage ventiliert: Wie ist der formenkundliche Stoff mit »höheren« Schülern didaktisch anzupacken? Ist dieses Unternehmen aber nicht ein Unterfangen ohnegleichen? Nun, obgleich ich nicht an einer höheren Schule Formenkunde gegeben habe, so konnte ichs doch wagen, über ihren rechten Betrieb nachzusinnen, da ja der formenkundliche Unterricht höherer Lehranstalten die direkte Fortsetzung der Volksschulformenkunde bildet und der Volksschulunterricht mit dem »höheren« Unterrichte[2]) in formeller Hinsicht, d. h. in

[1]) In der That war bis vor kurzem die ganze Litteratur der Volksschulformenkunde wie die der Geometrie höherer Schulen ein Abklatsch der Geometrie als Wissenschaft; nur inbezug auf Seitenzahl und Stoffmenge gab es einen Unterschied. Doch ist an Einführungen in die Praxis des Unterrichts empfindlicher Mangel.

[2]) Das Gymnasium und die Realschulen sind nicht minder wie die Volksschule Erziehungsschulen, denn sie dienen nicht einem bestimmten Berufe, sondern der allgemeinen Menschenbildung, und nichts Schlimmeres könnte man ihnen anthun, als wenn man sie zu blofsen Lehr- und Lernschulen und ihre Lehrer zu Lehrmeistern und Stundengebern erniedrigen wollte. Hingegen Fach- oder Berufsschulen gehen lediglich darauf aus, dem Lernenden eine bestimmte Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten zu übermitteln und ihn so wohlgeschickt zur Betreibung eines Faches, eines Berufes zu machen; sie wollen nur eine gewisse Seite des Menschen

pädagogischer Beziehung völlig übereinstimmt; nur in Quantität und Qualität des methodisch zu verarbeitenden Wissens unterscheiden sich die Schulgattungen. Dies führe ich zur Rechtfertigung denen gegenüber ins Feld, die an die Lektüre meiner bescheidenen Arbeit mit dem Vorwurfe herantreten: Wie kann sich ein Volksschullehrer (und dazu ein Nichtakademiker) unterstehen, über Formenkunde anderer Schulanstalten zu schreiben und damit den »höheren« Lehrern etwas vorzuschreiben? Ich meine aber: Man mufs den Mund aufthun und helfen, auch wenn es nicht gerade am eigenen Hausgiebel brennt. Ich würde es mir aber nicht getrauen, hier ein Wort davon zu sagen, als ob ich etwas Neues sagte, hätte ich nicht schon oft gefunden, dafs selbst Lehrern des höheren Unterrichtswesens die Sache völlig neu und wertvoll war. Sonach kann die Sache doch nicht so bekannt sein, als man wünschen mufs. Infolge meiner Thätigkeit auf dem Gebiete der Volksschulformenkunde ist mir eine überaus grofse Zahl beistimmender Zuschriften zugegangen, die zum Teil zugleich den Wunsch aussprachen, dafs ich mich nun auch über den formenkundlichen Unterricht auf den höheren Schulen äufsern sollte. Ich komme diesem Wunsche hiermit teilweise nach. — Was mich persönlich antreibt, über die Formenkunde höherer Schulgattungen nachzudenken, ist einzig und allein Lust und Liebe zum einzelnen Fache, das, ich darfs wohl sagen, mein Leibfach, mein Interessengebiet ist. Das alles giebt mir Hoffnung, dafs man mich als Ketzer nicht ungehört verdammen und meinen Gründen, womit ich »ohne Hörner und Zähne«, d. h. ohne Umschweife und Vorbehalte vor den pädagogischen Areopag unserer Zeit trete, eine objektive Prüfung nicht versagen wird.

Reifliche Überlegungen haben mich zur Erkenntnis geführt, dafs die Formenkunde höherer Schulen — soll darin nach der pädagogischen Seite hin Wandel geschaffen werden — neben

bilden und haben ausschliesslich seine Brauchbarkeit im Auge. Das Seminar ist teils Erziehungs-, teils Berufsschule; es ist die Lehrerbildungsanstalt, die Berufsschule für Lehrer. »Die Schullehrer-Seminare haben die Aufgabe, einen für den öffentlichen Schul- und Kirchendienst wohl vorbereiteten Lehrerstand auszubilden.« (Sächsisches Volksschulgesetz). Im Grunde zeigt das sächsische Seminar erst in den 3 oberen Jahrespensen der 6 Seminarjahre den Charakter einer Fachschule. Voraus und neben den berufsbildenden Disziplinen und schulpraktischen Übungen her gehen Unterrichtszweige, die Allgemeinbildung bezwecken.

Wünschen zweiten und dritten Grades drei Kardinalforderungen nachkommen mufs, die ich in folgende Sätze zusammenfasse:

1. Die Formenkunde darf nicht blofser Formenunterricht, demnach nicht abstrakt, formal, sondern mufs Sachunterricht, Sachkunde, folglich konkret, sachlich sein. Mit anderen Worten: Die Formenkunde darf nicht hohlen Formalismus, sondern mufs vollen, frischen, gesunden Realismus treiben. Es mufs zu einer realistischen Formenkunde, oder wie man vielleicht besser und schlagender sagen könnte, zu einem natürlichen formenkundlichen Unterrichte kommen.

2. Der Unterricht in der Formenkunde hat den kausalen und gesetzmäfsigen Zusammenhang der schönen und zweckmäfsigen Natur- und Kunstformen nachzuweisen, wodurch er an Innerlichkeit bedeutend gewinnt.

3. Der formenkundliche Unterricht treibe Onomatik.

In diesen 3 kurz bezeichneten Punkten sehe ich die Angelpunkte einer tief greifenden Änderung und Neugestaltung, eines gesunden, pädagogischen Ausbaues unserer Formenkunde. Die Erfüllung dieser Wünsche erhoffe ich von der Zukunft. Es kann selbstverständlich nicht meine Aufgabe sein, heute die gestellten Forderungen insgesamt darzulegen. Ich beschränke[1] mich vielmehr darauf (ein dickes, breites Buch zu schreiben lag nicht in meiner Absicht), das Augenmerk des geneigten Lesers auf die Wortkunde in der Formenkunde, also blofs auf einen Punkt zu lenken, vor dem theoretische und praktische Lehrbücher (und darum wohl auch die Schulpraxis) so gut wie achtlos vorüber geht. Meine schlichten Betrachtungen sollen und wollen ja nur einen kleinen Beitrag zur Reorganisation der Formenkunde höherer Schulen geben, kein Jota mehr. Darauf glaube ich aufs nachdrücklichste verweisen zu müssen. Und selbst bei dieser einen Frage kann ich nicht eine irgendwie allseitige und erschöpfende Behandlung des Gegenstandes geben. Hinzugefügt sei, dafs es mir möglich wäre, auch die ersten beiden methodischen Grundsätze zu begründen, theoretisch auszuführen, und durch eine ganze Sammlung von Beispielen, wie sie im Unterricht vorkommen, zu belegen und zu illustrieren. Dafs die zuerst

[1]) Wenn für sonst nichts, so sei mir der Leser, um mit Lessing zu sprechen, am Schlusse wenigstens für das dankbar, was ich ihm gnädig vorenthalten habe.

angeführte Forderung nicht unerhört genannt werden kann, besagen schon einige gewichtige Stimmen: Kein Geringerer als K. v. Raumer[1]) that in der »Geschichte der Pädagogik« III S. 155 den Ausspruch: »Es hat sich aus Musik, Feldmessen, Bauen, Zeichnen, Stern- und Steinbetrachtungen und aus so vielem andern, von sinnlichen Anfängen aus, in denen der Geist der Mathematik als ein menschlicher Instinkt verborgen regierte, allmählich ein besonnenes Auffassen der rein mathematischen Verhältnisse entwickelt; aus der bunten Welt der Erscheinungen stieg zuletzt jener ihr gemeinsamer Elementargeist, der Geist der reinen Mathematik herauf[2]). Dieser Entwicklungsgang der Wissenschaften

[1]) Natürlich halten wir uns fern von einem beschränkten Autoritätsglauben und sprechen mit »dem wackren Schwaben« Uhland:

»Heilig achten wir die Geister,
Aber Namen sind uns Dunst,
Würdig ehren wir die Meister,
Aber frei ist uns die Kunst!«

[2]) Beispielsweise berichtet Herodot über den Ursprung der ägyptischen Geometrie folgendermaſsen: »Auch sagten sie, daſs dieser König (Sesostris) das Land unter alle Ägypter so verteilt habe, daſs er jedem ein gleichgroſses Viereck gegeben und von diesem seine Einkünfte bezogen habe, indem er eine jährlich zu entrichtende Steuer auflegte. Wenn aber der Fluſs von seinem Teile etwas wegriſs, der muſste zu ihm kommen und das Geschehene anzeigen; er schickte dann die Aufseher, die auszumessen hatten, um wie viel das Landstück kleiner geworden war, damit der Inhaber von dem übrigen nach Verhältnis der aufgelegten Abgabe steuere. Hieraus erscheint mir die Geometrie entstanden zu sein, die von da nach Hellas kam.« (Prof. Dr. Bretschneider: Die Geometrie und die Geometer vor Euklides. Ein historischer Versuch. 1870. S. 8 und 9.) Ähnlich äuſsert sich Didor. (Bretschneider S. 7.) Nach anderen Werken ist nicht bloſs der Ackerbau und das davon abhängige Steuer- und Rechtswesen des ägyptischen Agrarstaates die Wurzel der ägyptischen Geometrie gewesen, sondern auch die Baukunst. (Vergl. hierzu: Dr. Ferdinand Justi: Geschichte der orientalischen Völker im Altertum. Dr. August Eisenlohr: Ein mathematisches Handbuch der alten Ägypter. Papyrus Rhind des Britisch Museum. 1877.) Folglich: Praktische Lebensverhältnisse und die menschliche Arbeit stellten den menschlichen Geist vor mathematische Probleme, zu deren Lösung angestrengte Denkarbeit von nöten war und die dadurch zur Entdeckung allgemeiner Gesetze der Geometrie drängten. Erst dem »Vater der Mathematik« Euklid blieb es vorbehalten, die Fülle gelegentlicher, vielfach zerstreuter und bewährter Erkenntnisse zu sammeln und in diesen groſsen Wissensschatz ein System zu bringen, wodurch das gesamte Lehrgut erst eine wissenschaftliche Form erhielt; daraus erklärt sich Euklids Ehrenname.

kann bei Bestimmung des Unterrichtsganges nicht genug berücksichtigt werden, da jeder Schüler einen mehr oder weniger ähnlichen zu durchlaufen hat.«

Prof. Dr. Willmann leitet in den bekannten »Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen« VIII. Jahrgang 33. Heft S. 25—40) seine Abhandlung über den »goldenen Schnitt als ein Thema des mathematischen Unterrichts« wie folgt ein: »Beim mathematischen Unterrichte ist mehr als bei jedem andern auf Verknüpfung mit dem übrigen Lehrstoffe und dem Gedankenkreise der Schüler Bedacht zu nehmen, weil hier der Gegenstand ein abstrakter ist und seiner Natur nach zu einer Isolierung neigt, welche mit dem Gesamtzwecke des Unterrichts nicht verträglich ist. In diesem Punkte steht der neuere Lehrbetrieb sogar hinter dem älteren zurück; sowohl in dem antiken Systeme der encyklischen Studien als in dem mittelalterlichen der sieben freien Künste fanden die Arithmetik und Geometrie in der Himmels- und Kalenderkunde, sowie in der Musiklehre ihren Abschlufs, und alle vier Disziplinen waren bestimmt der Philosophie entgegenzuführen, sodafs die abstrakten Materien der Mathematik der konkreten Stützpunkte nicht entbehrten. Man sollte weit mehr, als es geschieht, solche mathematischen Probleme und Aufgaben bearbeiten, welche einesteils die Anwendung der Gröfsenlehre in Technik und Naturbetrachtung aufweisen und andernteils Einblick in die Geschichte der Mathematik gestatten, wodurch der historische und insbesondere der klassische Unterricht mit dem mathematischen Verbindung erhielte.«[1]) Zum dritten und letzten gedenke ich der Arbeit: »Didaktisches aus dem planimetrischen Unterricht«[2]) von Dr. A. Gille (Cottbus), wo unter anderem folgendes steht: »Wenn man den Angaben des 1890 bei Teubner erschienenen Buches von Dr. H. Schotten, »Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts«, folgt, so stellt sich die Behandlung der Grundbegriffe in den meisten Lehrbüchern und daher wohl auch in der Praxis folgendermafsen dar: Es werden der Reihe nach definiert: Raum, Körper, Fläche, Linie, Punkt, wobei die letzten drei als Grenzen

[1]) Vergl. hierzu: Willmanns Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2 Teile. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

[2]) Lehrproben und Lehrgänge. VIII. Jahrgang, 32. Heft. S. 94—103.

eingeführt werden. Umgekehrt werden dann durch Bewegung von Punkte anhebend die einzelnen Gebilde wieder erzeugt. Darin liegt ein wesentlicher Fortschritt gegen die frühere sich eng an Euklid anschliefsende Behandlungsweise, welche mit Definitionen des Punktes als dessen, was keine Teile hat oder als einer gedachten Stelle im Raum anhob und dann Linie, Fläche, Körper in nicht minder dunkler Weise definierte; dennoch erscheint auch jener Weg noch zu schwierig, weil die allgemeinen Begriffe von Raum und Körper viel zu abstrakt sind. Ein weiterer Fortschritt liegt alsdann darin, dafs man sich zunächst um diese Begriffe gar nicht kümmert, sondern an bestimmte Körper anknüpft und nun die Begriffe von Fläche, Linie, Punkt davon ableitet. So machen es z. B. Erler (Frick-Richter, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 3) und Martus (Raumlehre für höhere Schulen, Bielefeld und Leipzig 1890), welche vom Würfel ausgehen. Aber selbst solch ein bestimmter mathematischer Körper ist schon eine Abstraktion[1]) von den Dingen der Aufsenwelt. Auf diese also, wenn anders er der psychologischen Entwickelung der mathematischen Gebilde folgen will, mufs der Unterricht zurückgehen. Dadurch und durch ein immer wiederholtes Zurückziehen seiner Ergebnisse auf die äufsere Erscheinungswelt wird er zur »Grammatik der Natur«.[2]) Wenn man die umgebende Welt, seien es nun Gegenstände der Natur oder Kunst, betrachtet einzig und allein inbezug auf Form und Gröfse, so bemerkt man eine unendliche Mannigfaltigkeit, aber bei alledem doch immer wiederkehrende Ähnlichkeiten in den Formen, welche auf gewisse Grundformen hinweisen. In diesen Anschauungstypen liegt zugleich die Grundlage der geometrischen Wissenschaft. Auch in der Mathematik ist also die Umgebung, die Heimat die Quelle des Wissens und die Anschauung die erste Lehrerin. Im heimats- und naturkundlichen Unterricht somit gilt es, die mathematischen Grundformen durch Vergleichung der Gestalten herauszusondern. Plastische Modelle stellen dann[3]) dem Schüler

[1]) Vergl. meinen Aufsatz: Wider das Modell als Anschauungsmittel bei Formenbetrachtungen in der Formenkunde. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 1897, Nr. 24.

[2]) Eine stehende Redensart von Fresenius.

[3]) Modelle (bei Körperformen) und Zeichnungen (bei Flächen- und Linienformen) dürfen nicht herrschend und leitend auftreten, sondern nur helfend und unterstützend; sie können, da sie die Formen nur abstrakt

die Typen derselben vor Augen: Prismen, Würfel, Cylinder, Pyramide, Kegel, Kugel. Um die gewonnene Erkenntnis zu üben und zu vertiefen, mufs der Zögling darauf Beispiele für diese Gebilde anführen aus Haus und Schule, aus der Stadt und ihrer Umgebung sowie aus der Natur.«

Bedarf es noch weiterer Belege? Wohl nicht. Ich könnte sie dutzendweise anführen, die durchgängig den Nagel auf den Kopf treffen. Begnügen wir uns vorläufig mit diesen wenigen andeutenden Citaten. Übrigens will ichs gleich selbst aussprechen, dafs ich keineswegs mit meiner ersten Forderung ganz Neues aufzustellen wähne, doch für seine Durchführung kämpfen, das möchte ich gern. Das erstrebenswerte und längstersehnte Ziel, das in den Citaten ausgesprochen liegt, mufs endlich einmal herbeigeführt werden und über die Theorie hinauskommen. Wie der deutsche Lehrer (Deutschlehrer würde der Sprachpedant sagen) namentlich von Hildebrand nachdrücklich angeregt (Sprachschrift S. 53), neuerdings das gesprochene, lebendige Wort gegenüber der leblosen, gemachten Schreibsprache, dem toten, verknöcherten Tintendeutsch (wie sich Hildebrand ausdrückt), dem papiernen Stile (Otto Schröder), wie man sie auch genannt hat, wieder in sein natürliches, gutes Recht eingesetzt hat, so darf der formenkundliche Lehrer aller Schulen nimmermehr vor den Formen des uns umflutenden, reichen, überreichen Lebens der Wirklichkeit die Augen schliefsen und sie als nicht vorhanden betrachten. Die Formenkunde, die sich selber lebt, ein Unterricht ad hoc ist, mufs aus blofser Bücherkrämerei und Stubengelehrsamkeit, die sich um Wirklichkeit und Leben nicht kümmert, und aus toten Reflexionen zum Leben durchbrechen, sie mufs den Rifs zwischen der zu gelehrten Bücherwelt und der zu ungelehrten Alltagswelt ausfüllen. Der formenkundliche Unterricht mufs aufhören, eine

bieten, erst nach Vorführung der konkreten Form bei der formellen Betrachtung, die der sachlichen Betrachtung folgt, auftreten und weiter auf der methodischen Stufe der Anwendung zur Vertiefung, Erweiterung und Befestigung des Wissens zweckmäfsig Verwendung finden. Wer Modellkultus und Wandtafelmethode treibt, also Modelle und Konstruktionen für Allheilmittel ansieht und verwertet, besitzt eine falsche Anschauung von dem Begriffe: Formenanschauung und hat die Aufgabe des Faches nicht erfafst.

Papierformenkunde (ich weifs keinen bessern Ausdruck) zu sein.[1]) Das wird vorderhand genügen.

Hoffentlich finde ich Zeit, ein andermal Ausführlicheres von der gestreiften Frage zu bieten.[2]) Das *punctum saliens* der ersten Forderung von der sachunterrichtlichen, der konkret gehaltenen Formenkunde liegt, wie aus Voraufgehendem zur Genüge erkenntlich ist, in der von dem vorherrschenden Brauch abweichenden Ableitung des positiven Wissens. Unstreitig hegt und pflegt eine reale, natürliche, lebensvolle Formenkunde, wie sie mir als

---

[1]) Bei der Formenkunde in ihrer gewohnten Gestalt kann der Schüler leicht auf den Gedanken kommen, dafs irgend ein grundgelehrtes Haus, ein Grübelkopf — weltentrückt wie einst Dreyfus auf der Teufelsinsel — die formenkundlichen Wahrheiten insgesamt am grünen Tische und auf dem Papier ausgeklügelt, erdacht, erfunden, also mir nichts dir nichts aus der Luft gegriffen habe.

[2]) Vorderhand sei es mir erlaubt, auf meine »Präparationen für Formenkunde« (Langensalza, Beyer & Söhne) zu verweisen. Die Einführung in das Verständnis der Raumformen als Lebensformen geschieht auf dem Wege der Induktion. Zuerst werden einige Dinge, die den Schülern bekannt sind, und eine gewisse typische Form deutlich zeigen, kurz sachlich und eingehender formell betrachtet. Dann werden die besprochenen Beispiele verglichen, wobei sich die den Dingen gemeinsame Form ableiten läfst; die gemeinschaftlichen Merkmale der abstrahierten, d. h. abgezogenen Form werden nunmehr angegeben und zu einem (psychischen) Begriffe oder einer Regel vereinigt. Nachdem das neu Erarbeitete mit ähnlichen oder konträren früher erworbenen Begriffen oder Gesetzen verglichen, an weiteren Beispielen nachgewiesen worden ist, schreitet der Unterricht zur Fixierung (Einprägung der Regel, Anschreiben an die Wandtafel), woran sich die Übung, die vielfache Anwendung des Gelernten schliefst. Beiläufig bemerkt lehren die Formenbetrachtungen die Schüler in der sie umgebenden reichen Formenwelt die Grundformen erkennen, bahnen ein verständiges Eindringen in die Gesetzmäfsigkeit des Formenlebens an und suchen praktische Beziehungen der Formengesetze zum Leben, vornehmlich zum häuslichen, gewerblichen und industriellen Getriebe zu gewinnen. — Die Formenberechnungen sollen die Zöglinge befähigen, die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Berechnungsfälle selbständig und sicher auszuführen. Die Einführung in die Berechnungen knüpft an Aufgaben des praktischen Lebens an, die sich auf Wirkliches beziehen, und abstrahiert darauf durch Vergleich den Berechnungssatz ab, worauf Feststellung und Einprägung der Regel folgt; die Unterrichtseinheit schliefst ab mit einer erschöpfenden Übung, im Anwenden der Regel durch deren Bestätigung an zahlreichen sachlichen Beispielen. Die Anwendungsaufgaben stellen neue Beziehungen des Gelernten auf bisher nicht behandelte Objekte her.

Ideal vorschwebt, das Denken in konkreten Anschauungen, das sogen. »gegenständliche Denken«, das eine stete Ergänzung des ja unumgänglich notwendigen abstrakten Denkens ist, dessen Ausbildung immer eine Hauptaufgabe des mathematischen Unterrichts sein und bleiben kann und wird. Jedoch das Leben ist das Erste, das Denken das Zweite, das dem Leben dient.

Eine Aussprache über den zweiten Punkt (Brennpunkt will ich ihn einmal bezeichnen) will ich mir und dem Leser schenken, aber auch nur für heute. Nur das sei gesagt, dafs die zweite Forderung ein grofses hochwichtiges Kapitel betrifft, das aufs deutlichste und nachdrücklichste zu schreiben recht an der Zeit wäre und das ich schon geschrieben wünschte. Zur Ausführung dieses Gedankens wäre freilich ein ganzes Buch nötig. Klar auf der Hand liegt, dafs der zweite aufgestellte Grundsatz mit dem ersten eng zusammenhängt. Ein formenkundlicher Unterricht, der sich nicht schämt, ohn Unterlafs von Formen des Lebens, lebendige Formen und Lebensformen genannt, auszugehen, wird ganz von selbst, sozusagen unwillkürlich auf die zweite Forderung kommen und ihr nach Gebühr Beachtung schenken.[1]) Nimmt sich der formenkundliche Unterricht vor, auf meinen zweiten Satz grofse Stücke zu halten, so folgt er dem Beispiele der heutigen Naturkunde, Geographie, Geschichte als Schulfächer, die schon längst den Kausalnexus, die »Verkettung der Thatsachen« (Alex. v. Humboldt) verwirklichen.

Wenden wir uns aber nunmehr der dritten Forderung zu, die Onomatik in der Formenkunde betreffend.

Zunächst fragt es sich: Was ist Onomatik? Zur Beantwortung dieser Frage macht es sich nötig, an dem Worte »Onomatik« selbst Onomatik zu treiben. Der Ausdruck »Onomatik« stammt vom griechischen *ónoma*, das mit dem lateinischen *nomen* zusammenhängt und Wort, Name bedeutet. Unter Onomatik versteht man mithin, in der Kürze gesagt, Wortlehre, Namenlehre,

[1]) Auch den Grundsatz von dem Causalnexus realisieren meine »Präparationen«, natürlich nur im Rahmen der Volkschulformenkunde. Die Anwendungsstufe ist der beste Platz innerhalb der methodischen Einheit, unter Betonung des Warum und Weil die Zweckmäfsigkeit und Schönheit der Natur- und Kunstformen nachzuweisen, wobei sich allgemeine Erfahrungssätze, Formengesetze (nicht im streng wissenschaftlichen Sinne) über das Vorkommen und die Verwendung der einzelnen Formentypen ergeben.

d. h. aber hier Lehre davon, was man unter dem Worte, dem Namen denkt. Die Onomatik führt dem Schüler den Inhalt, die Bedeutung eines Wortes nahe, sie deutet ihm jede Bezeichnung; demnach kann man für Onomatik, um eine deutsche Bezeichnung zu wählen, Wortbedeutungslehre, Namenkunde oder nach E. Wilk, dem Quedlinburger Rektor, Wortkunde[1]) sagen. Fr. Otto sagt in seinem Werke: »Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Sprache« 2. Aufl. 1846 S. XXII: »Dr. Mager hat im 2. Teile seines deutschen Elementarwerkes (1842) Anfänge zu einem besonderen Zweige des Unterrichts in der Muttersprache gegeben, den er Onomatik nennt. Derselbe soll dem Schüler einen Reichtum an Wörtern und Ausdrücken zuführen, ihn durch Aufsuchung ihrer Bedeutungen bilden und zum späteren Erlernen des etymologischen Teils der Grammatik den Stoff liefern«.[2]) Bei Mager bildete sonach die Onomatik ein selbständiges Fach, das in einer besonderen Stunde getrieben wurde und zusammenhängend, nichts weiter als onomatische Erörterungen anstellte. Etwas anders stellt sich zur Wortkunde (mit diesem Ausdrucke meine ich im Folgenden stets die Onomatik) F. W. Dörpfeld, der das Verdienst hat, Magers Anregungen für die Volksschule nutzbar gemacht zu haben. Dörpfeld rechnet zur Onomatik »die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen« (a. a. O. S. 24). In der bereits angeführten Schrift steht S. 25: »In der Volksschule kann die Onomatik, wenn sie fruchtbar sein soll, nicht isoliert betrieben werden, sondern nur im engsten Anschlufs an die laufende Lektüre und an

[1]) Wilk schlägt diesen *terminus* im »Praktischen Schulmanne« 1892 S. 539 vor. Vergl. Deutsche Wortkunde. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde der Muttersprache. 2. Aufl. 368 S. Leipzig, Brandstetter. — »Der Name Onomatik ist«, wie es in Dörpfelds Schrift: »Zwei dringliche Reformen in Real- und Sprachunterricht« 2. Aufl. S. 24 in einer Fufsnote heifst, »in der Schulsprache, soviel mir bekannt, zunächst durch Dr. Mager in Gebrauch gekommen«.

[2]) Das Fremdwörterbuch von Heyse-Lyon versteht unter Onomatik ein doppeltes, nämlich die Lehre von der Bedeutung und Bildung der Namen. Als Quellen der Onomatik betrachtet Mager das Lesebuch und »sonstige Mittel«. Als Inhalt der Onomatik zählt er auf: »Ur- und abgeleitete Bedeutungen, Tropen, Synonymen, Phrasen«. — Wortbildungslehre ist bekanntlich die Lehre davon, wie die wortbildenden Mittel (Stämme, Vorsilben, Endungen, Ablaute usw.) gebraucht werden und zu gebrauchen sind.

den gesamten übrigen Unterricht. Dies geschieht nun in der Weise, dafs alle im Lesebuche wie im Sach- und Formenunterricht vorkommenden unbekannten Wörter und Redewendungen kurz erklärt werden, — sei es mit Hilfe stammverwandter oder synonymer Ausdrücke, welche den Schülern bereits bekannt sind, oder durch Umschreibung. Wie man sieht, ist das so weit nichts anderes, als was der Lesebuch- und der gesamte übrige Unterricht ohnehin, um ihrer eigenen Zwecke willen, fordern, — nichts anderes, als was alle einsichtigen Lehrer von jeher gethan haben und täglich thun müssen. In der That so weit hatten bisher schon beide Parteien (Dörpfeld meint die sprachunterrichtlichen Parteien, die Grammatikpartei und die Lesebuch- oder Litteraturpartei cf. S. 23, 24, 26) onomatischen Unterricht erteilt, wenn derselbe auch nicht mit diesem Namen bezeichnet wurde. Freilich mufs noch etwas hinzukommen. Es ist kurz gesagt, dies: Die betreffenden unbekannten Wörter und Redefiguren werden in der Reihenfolge, wie sie vorkommen, nach geschehener Erklärung sofort vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben (ohne Erklärung); so die ganze Woche hindurch. Am Schlusse der Woche, in der Onomatikstunde, werden sie dann von den Schülern, nachdem zuvor noch einmal das Verständnis aufgefrischt ist, mit den Erklärungen in ein sachlich-sprachliches Wörterheft eingetragen und zu Hause fest eingeprägt. . . Hätte nun die Grammatikpartei, wie es ihre Schuldigkeit gewesen wäre, einen solchen onomatischen Unterricht in Vorschlag gebracht, so würde die Litteraturpartei, wofern sie ihr eigenes Prinzip verstand, freudig haben zustimmen müssen, da dieser neue Lehrzweig offensichtlich einem Bedürfnisse der Lektüre wie des gesamten übrigen Unterrichts entgegenkommt«.

Hiernach setzt Dörpfeld ebenfalls eine besondere Schulstunde für Onomatik an, die die Bedeutung eines Unterrichtsfaches hat und den zu bearbeitenden Stoff den anderen Disziplinen entlehnt. Mit einer Onomatikstunde, die sich im Magerschen und Dörpfeldschen Sinne ausschliefslich mit Wortdeutungen aller Fächer (das Mädchen für Alles) befafst, kann ich mich aber beim besten Willen nicht befreunden. Von vielen onomatischen Betrachtungen in einer Stunde am Ende der Woche, in einem bunten, zusammenhangslosen Allerlei und in einem Zuge drangenommen, verspreche ich mir herzlich wenig. Ich

meine, man leistet nur der Zerstreuung und Zersplitterung einen Dienst. Das Eintragen in ein sachlich-sprachliches oder onomatisches Wörterbuch findet besser stets in dem Fache statt, das Anlaſs zur Erklärung[1]) eines Wortes giebt. Dem festen Einprägen zu Hause steht dann auch nichts im Wege. Aber auf alle Fälle findet jede onomatische Erwägung gleich an Ort und Stelle Erledigung; später ists dazu zu spät. Die Wortkunde lehnt sich an den gesamten Unterricht (die Lektüre mit eingeschlossen), an jedes Schulfach[2]) an; sie tritt gelegentlich, dann und wann, hie und da auf und folgt dem jeweiligen Bedürfnisse, mehr zufällig als geflissentlich und im rechten Zusammenhange. Die Onomatik oder Wortkunde darf also kein Fach, sondern muſs ein didaktisches Prinzip sein, ein Prinzip wie die prinzipielle Formenkunde[3]) das Anschauungsprinzip, das heimatkundliche Prinzip. Folglich ist auch die Formenkunde dazu berufen, Wortkunde zu hegen und zu pflegen und nicht an Volksschulen, an niederen Schulen bloſs, ebenso gut, ja besonders an höheren Lehranstalten und zwar an Gymnasien, Realschulen, Seminaren[4]) usw. Von der Wortkunde in der Formenkunde höherer Schulen soll im Folgenden die Rede sein. Die Forderung, der Wortkunde Aufmerksamkeit zu widmen, ist, wie aus dem Vorangehenden hervorgeht, ziemlich alten Datums; ja schon Amos Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Ziller, Willmann u. a. haben sie gestellt wie Friedrich Franke (Lehrer in Leipzig) in seinem trefflichen Artikel: »Onomatik in der Volksschule«[5]) nachgewiesen hat; leider gleichen sie in dieser Hinsicht dem Propheten in der Wüste

[1]) Für »Erklärung« ists vielleicht besser, Klärung (klar machen) zu sagen; bei dem Worte »Erklärung« denkt man gewöhnlich an eine allen Regeln der Kunst, nämlich der Logik entsprechende, wohlgesetzte und mit juristischer Genauigkeit aufgestellte Definition.

[2]) Selbst das Turnen geht inbezug auf Worterklärungen nicht leer aus.

[3]) Das Wesen der Formenkunde als Fach und der Formenkunde als Prinzip legt die Schrift »Formenkunde als Fach« (Bleyl & Kaemmerer, Dresden) dar. — Daſs ganz besonders der Deutschunterricht zu Wortdeutungen Veranlassung hat, bedarf wohl keines Nachweises.

[4]) Absichtlich habe ich die höheren Schulen nach dem Alphabet geordnet, da leider immer noch nicht die spieſsbürgerliche und philiströse Gesinnung ausgestorben ist, die die eine Schule für weniger wert hält als die andere.

[5]) Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Prof. Dr. Rein. V. Band. (Langensalza, Beyer & Söhne).

und redeten sozusagen in den Wind. In neuerer Zeit treten Männer der Sprachwissenschaft energisch für die Onomatik ein; vor allen Dingen ist da der berühmte Leipziger Professor Rudolf Hildebrand zu nennen, durch dessen Mund der Geist der Brüder Grimm zur Schule spricht. Seine Sprachschrift[1]) führt die nicht genug zu preisende und geradezu erlösende Forderung an erster Stelle an: »Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.« Wie aus Voraufgehendem ersichtlich ist, hat sich der gesamte Unterricht aller Schulgattungen, der niederen und höheren, der Hildebrandschen Idee anzunehmen, jeder Disziplin fällt ein Teil zu, jedes Fach, auch unser formenkundlicher Unterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.[2])

(Schlufs folgt.)

[1]) Andere höchst wertvolle Schriften aus der Feder Hildebrands sind: »Beiträge zum deutschen Unterricht« und »Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht«.

[2]) Was die Volksschulformenkunde betrifft, so habe ich, wo nötig, dem pädagogisch und zugleich sprachwissenschaftlich berechtigten Grundsatze in meinen »Präparationen« entsprochen. Von jedem Fachausdrucke ist der sinnliche Hintergrund im Sinne Hildebrands aufzuhellen, und im Anschlusse daran werden stammverwandte Wörter und stehende Redensarten, worin ein gewisser formenkundlicher *terminus* in eigentlicher und übertragener Bedeutung vorkommt, und sinnverwandte Wörter und Wortverbindungen kurz und bündig gedeutet. Die technischen Ausdrücke beschränken sich selbstverständlich auf das geringste Mafs. Fremde Bezeichnungen zu gebrauchen, die das Kind in der Volkssprache nicht findet und darum für ihre Erklärung keinerlei anschauliche Unterlage besitzt, ist in der Volksschulformenkunde weder nützlich noch nötig (z. B. Peripherie, Diameter nicht, wohl aber Centrum, Cylinder).

B. Rundschau und Mitteilungen.

Der naturalistische Individualismus.

(Schlufs)

Die Religion schaltet Nietzsche ganz aus seiner Moralwissenschaft aus; jeder Mensch soll mit seiner Vernunft eine moralische Weltschöpfung vornehmen. Der blinde Irrtum hat, nach Nietzsche, den Menschen zur Höhe seiner jetzigen Weisheit erhoben, ohne ihn wäre er ein Tier geblieben; der Irrtum, dafs er göttlicher Herkunft und zum ewigen Leben gelangen soll, hat ihn am meisten gehoben. Die christliche Religion hat die Furcht des Naturmenschen vor den dunklen Mächten der Natur, der Gottheit, aus herschsüchtigen Absichten noch vertieft; sie hat künstlich dem Menschen ein Erlösungsbedürfnis durch den Vergleich mit einem sittlichen Ideal, der Gottheit anerzogen. Von diesem Standpunkte aus sucht er nun in seinem »Zarathustra« die neue Weltanschauung darzustellen, welche das Erbe der bisherigen Religions- und Moralsysteme antreten soll; in »Jenseits von Gut und Böse«, in der »Götterdämmerung« und im »Antichristen« zieht er die rücksichtslosesten Konsequenzen. Er leugnet eine die natürliche und sittliche Welt leitende göttliche Macht; für ihn ist der Mensch ganz »auf sich selbst gestellt bei seiner Aufgabe, die Unvernunft der Welt in vernünftige Bahnen zu leiten und die aus der Tierheit zur Menschheit emporgestiegene Rasse weiter zu führen bis zum Typus des Übermenschen« (Gallwitz).

Der Übermensch ist das Gegenbild des Gegenwartsmenschen, vor allen Dingen des Christen; denn im Christentum ist nach Nietzsche der Widerspruch gegen die Pflege des starken Lebens Religion geworden, es will dem Menschen alle Sorge für das irdische Leben abnehmen, es ist die Religion der Schwachen. Denn es zieht den Menschen ab vom Irdischen, mahnt ihn zum Dulden und Leiden, weist hin auf ein Jenseits und bezeichnet das Natürliche geradezu als verwerflich; der christliche Gott ist ein jenseitiger Gott, in ihm ist ein Nichts vergöttlicht, ein Wille zum Nichts heilig gesprochen. Nietzsche hatte hiermit in seiner Philosophie den Höhepunkt schon überschritten; hier redet nicht mehr der vornehme, sondern der irre Denker. »Die Schrift«, sagt Riehl[1]) vom »Antichrist«, »ist beleidigend (»es ist unanständig, heute Christ zu sein«); sie fällt stellenweise ins Possenhafte (»der Priester ist ein Beafsteak-Fresser«); sie mifst mit ungleichem Mafse und macht dem Christentum die Vernachlässigung von Tugenden wie »Gemeinsinn,

[1]) Riehl, Fr. Nietzsche, der Künstler und der Denker; Stuttgart, Frommann.

Dankbarkeit, Förderung des Gesamtwohls« zum Vorwurf, die Nietzsche sonst selber nicht anerkennt, sondern »umwertet«; sie ist zuletzt und zuerst durch und durch ungeschichtlich«. Der Inhalt dieser Werke und die Darstellungsform sind deutliche Zeichen einer überreizten und überspannten Phantasie; der Inhalt erscheint als eine Art Inspiration, »alles geschieht«, so sagt er selbst, »im höchsten Grade unfreiwillig«; ihm entspricht die aphoristische Darstellung. Nach Abfassung des »Antichrist« verfiel Nietzsche in die Nacht des Irrsinns.

Nietzsche gehört als philosophischer Schriftsteller zu den interessantesten Erscheinungen der Neuzeit; seine vielseitigen, wechsel- und wiederspruchsvollen Lehren bieten, wie Reimer (a. a. O) sagt, »jedem Leser etwas, was seinem Gemüte oder Verstande zusagt. Anschauungen und Behauptungen, wissenschaftliche und persönliche, werden in stimmungsvollen, fein geschliffenen Aphorismen niedergelegt, die zwar nicht die kühl abwägende Vernunft, umsomehr aber das empfängliche Gemüt gefangen nehmen. Seine Lehren sind infolgedessen vielfach als eine Offenbarung angesehen und verherrlicht, aber auch vielfach bekämpft worden; da sie aber mit seiner Persönlichkeit aufs innigste verbunden sind, so gilt ganz besonders für sie die Forderung: »eine Person widerlegt man nicht, man sucht sie zu verstehen« (Riehl). Nietzsche ist ein philosophischer Denker, der scharf beobachtet und in reicher Phantasie diese Beobachtungen verarbeitet; er ist aber auch ein Dichter, der seine Gedanken und Ideen in gefällige, blendende und paradoxe Form zu kleiden versteht. »Man findet deshalb bei Nietzsche Dichtung und Philosophie nicht scharf gesondert, und man ist oft geneigt, seine Philosophie für Dichtung und seine Dichtung für Philosophie anzusehen« (Reimer a. a. O.). Nietzsches Schriften sind Selbstbekenntnisse ihres Urhebers; er selbst stellt sich in ihnen dar, er selbst ganz und gar. Von der Philosophie und Kunst seiner Zeit eignet sich Nietzsche das seiner innersten Natur Gemäfse auf seine Weise an und bildet es dementsprechend auch um; von hier aus, von sich aus will er dann die Welt neu gestalten, umgestalten. In seinen Grundtendenzen ist er ein Kind seiner Zeit und doch ein Kämpfer gegen seine Zeit; er ist radikal und aristokratisch. Er wendet sich gegen das Historische und redet dem Naturalismus das Wort; aber er vertritt gegenüber dem Kollektivismus seiner Zeit den Individualismus mit seiner ganzen Lebensanschauung und setzt einer einseitigen Richtung eine andere ebenso einseitige entgegen. In Nietzsches Schriften tritt uns kein festes und abgeschlossenes philosophisches System, keine systematisch durchdachte und ausgeführte Welt- und Lebensanschauung entgegen; Meinungen und Ansichten wechseln je nach Laune und Stimmung des Autors. Die Einheit seiner Philosophie mufs man in der Einheit seiner geistigen Entwicklung, der Entwicklung seiner Welt- und Lebensanschauung, verstehen; sonst erscheint sie voll von Widersprüchen. Von Haus aus Philolog und somit historisch

gebildet, erkennt er bald das Einseitige dieser Bildung, ihre Fehler und Mängel, und bekämpft sie mit den schärfsten Waffen. So richtig er nun die Mängel der heutigen Gymnasialbildung, die ihre Bildungsideale in der Vergangenheit und bei fremden Nationen sucht, und des heute noch fast ausschliefslich herrschenden Geschichtsunterrichts, der für die Schule, für die Prüfungen, und nicht fürs Leben bildet, erkannt hat, so sehr verkennt er doch die Aufgabe und den Wert der Geschichte als Wissenschaft und als Bildungsmittel. »Ehe der Mensch die Geschichte in seinen Dienst aufnehmen kann, mufs doch die Geschichte da sein, mufs sie im Flufs der Ereignisse festgehalten, aus der Vergangenheit reproduziert sein; eben diese möglichst getreue, objektive Reproduktion der Vergangenheit im menschlichen Bewufstsein, die wir als die Aufgabe der wissenschaftlichen Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung betrachten, ist aber das eigentliche Problem der Geschichte, und diese Aufgabe gerade verneint Nietzsche in seiner Schrift radikal, in ihr sieht er gerade den grofsen Nachteil und die Gefahr der Historie für das Leben«. (Kalthoff). Die Behandlung der Geschichte, wie sie Nietzsche verlangt, ist nicht die wissenschaftliche, sondern eine Bearbeitung der Geschichte zu bestimmten Zwecken; sie nimmt die Lebenselemente der Vergangenheit aus der Geschichte, die da sein mufs, in das eigene Bewufstsein auf und steigert dadurch das Leben in der Gegenwart. Soll die Geschichte diesen erzieherischen Zweck erfüllen, so mufs sie erst nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten bearbeitet sein, die diesen bildenden Wert verbürgen, ihre erzieherische Anwendung ermöglichen; »die systematische Geschichtsforschung der Gegenwart, durch welche die Geschichtsschreibung aus der Stufe der Chronikschreibung oder der bald ästhetischen bald politischen Tendenzschriftstellerei zum Range einer wirklichen Wissenschaft erhoben worden ist, hat durch den Nachweis, dafs die einzelnen Menschentypen durch die jeweiligen Kulturzeitalter bedingt sind, erst die Möglichkeit geschaffen, auch den Menschen der Gegenwart in seinem bestimmten Kulturtypus zu begreifen.« (Kalthoff). Klar und deutlich tritt der Individualismus Nietzsches auch in folgenden Worten hervor: »Die Aufgabe der Geschichte ist es, zwischen den Einzelwesen der Menschheit die Mittlerin zu sein und so immer wieder zur Ergänzung des Grofsen Anlafs zu geben und Kräfte zu verleihen; das Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren«. Bei diesen Betrachtungen wird Nietzsche sich auch des Hauptmangels in seiner wissenschaftlichen Bildung bewufst und fafste infolgedessen 1882, als sich sein Zustand zu bessern schien, den Plan, zehn Jahre in Wien, Paris oder München Naturwissenschaften zu studieren. Leider kam dieser Plan nicht zur Ausführung; der besonders in jener Zeit lebendige Schaffenstrieb verdrängte ihn. Nur stofsweise, wenn seine Gesundheit es erlaubte, konnte Nietzsche diesen Schaffenstrieb befriedigen; die Überempfindlichkeit und Erregtheit in diesen Perioden reizte

ihn zu übermäfsiger Produktion an, und dieses Üebermafs steigert wieder die Reizbarkeit seines Zustandes. Das alles mufs man bei Beurteilung von Inhalt und Form seiner Schriften berücksichtigen; sie sind fragmentarischer wie seine Bildung und sein Schaffen. Nietzsche fühlte das alles sehr tief; er fühlt sich als Decadent und Leidender; aber er sträubt sich dagegen und macht das pessimistische Gefühl zur Quelle von Kraft, zu einer Disziplin des Willens. Was er entbehrte, das übertrug er auf das Ideal des Menschen, das ihm vorschwebte; »so träumte er von einer Fort- und Höher-Entwicklung des Menschen über seine Art hinaus und hinauf zur Überart; so träumte er vom »Übermenschen««. (Riehl). Nietzsche träumte dichterisch; poetisch ist auch sein Stil, — allerdings später ins Barocke verfallend. Aber er ist seiner Denkweise angemessen, entwickelt sich mit ihr; und diese Denkweise geht vom Anfang an aufwärts bis zur Höhe und dann rasch zum Verfall, dasselbe Schicksal hat seine Darstellungsweise. Nietzsche ist Philosoph und Künstler; er ist seine eigenen Wege gegangen und mufs aus seiner eigenen Persönlichkeit heraus beurteilt werden. Als Philosoph ist Nietzsche in erster Linie ein starker Zweifler; es giebt für ihn keine feststehenden Wahrheiten, er nennt die Wahrheit ein falsches, kokettes und lügenhaftes, aber trotzdem begehrliches Weib. »Wir würden uns für unsere Meinungen nicht verbrennen lassen: wir sind ihrer nicht so sicher. Aber vielleicht dafür, dafs wir unsere Meinungen haben und ändern dürfen« (Menschl. Allzum.). Er wendet sich von den wichtigsten Kulturideen seiner Zeit mit einem instinktiven Widerwillen ab, bekämpft sie und folgt seiner eigenartigen Denkweise, die sich in seiner eigenartigen Persönlichkeit entwickelt; so wird er zu einer unzeitgemäfsen Persönlichkeit, zu einem Kämpfer gegen seine Zeit, zu einem Zerstörer[1]). Seine Lust am Zerstören, sein Schwelgen im Aufdecken von Widersprüchen ist in seiner Natur begründet; ihm gefällt alles, was Macht bekundet und mifsfällt die Schwäche. Er liebt die Hemmnisse und Widerstände, weil sie seine Kraft erhöhen und ihm seine Macht zum Bewufstsein bringen; kann er sie überwinden, so fühlt er sich glücklich, jede Unterordnung unter eine fremde Macht fühlt er als Schwäche. Ja er fühlt es als Schwäche, wenn der Mensch sich in seinem Denken und Handeln den »ewigen, ehernen« Gesetzen unterwerfen mufs. Der Starke soll sein Denken und Handeln aus sich selbst, seinem eigenen Wesen heraus bestimmen. Nietzsche will damit sagen, dafs der wahrhafte Mensch die Wahrheit nicht passiv von aufsen aufnehmen, sondern aus eigenem Denken und Handeln schaffen soll; er soll sich nicht befehlen lassen, sondern sich selbst befehlen. Er sieht daher auch den Glauben an ein Jenseits, an eine andere Welt als die, in welcher der Mensch lebt, als eine Schwäche an, weil sie der menschlichen Erkenntnis unzugänglich ist; durch einen solchen Glauben verderbe

[1]) Dr. R. Steiner, Fr. Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit; Weimar, Felber.

sich der Mensch die Freude an dieser Welt und verliere dadurch die Kraft zum erfolgreichen Wirken in derselben. Deshalb finde man diesen Glauben auch nur bei kranken Menschen, die unzufrieden sind mit dieser Welt und vom Jenseits Besseres erwarten; der Gesunde bedürfe dieser Sehnsucht und Hoffnung nicht. In dieser Welt, im Diesseits will sich nun Nietzsche heimisch machen und zwar ohne Mithilfe von andern Menschen; er will sich allein den Weg suchen, will ein Einsamer, ein Einziger sein. Über die Wahrheit, die er auf diesem Weg durch's Leben findet, soll nur der Wert eines Gedankens fürs Leben, und zwar fürs eigene Leben, entscheiden; seine Gedanken, seine Schriften sind daher reinster Ausfluſs seiner Persönlichkeit. So sieht er aber auch die Gedanken, die Schriften anderer Menschen an; die menschlichen Ansichten sind ihm daher das Ergebnis natürlicher Kräfte und nicht von sittlichen Zwecken, Idealen oder einer sittlichen Weltordnung. Zu einem solchen Anti-Idealisten ist Nietzsche allerdings erst im Laufe seiner Entwicklung geworden; anfangs stand er unter dem Einfluſs des Idealismus von Schopenhauer und Wagner. Allmählich aber lenkte er von Anfang an in die Bahnen, die schon vor ihm Max Stirner (»Der Einzige und sein Eigentum«) eingeschlagen hatte, der aber Nietzsche unbekannt geblieben war; Stirner hatte schon ausgesprochen, daſs die Triebkräfte des menschlichen Lebens nur in der einzelnen Persönlichkeit gesucht werden könnten. In der Entwicklung der persönlichen Instinkte sieht denn allmählich auch Nietzsche das Ziel aller menschlichen Entwicklung; was diesem Streben sich entgegenstellt, ist Versündigung an der Menschheit. Wie Rousseau also predigt Nietzsche die Rückkehr zur Natur, zum Instinkt; er ist ein Geistesverwandter Rousseaus und zugleich sein Antipode. Denn »Rousseau beginnt mit der ungebundenen Gleichheit in den Wäldern und endet mit der Gleichheit der Knechtschaft im Staate«; Nietzsche geht von der Ungleichheit der Rassen und Menschen aus, von der »abgründlich tiefen Rangkluft zwischen Mensch und Mensch«, und »sieht und wünscht diese Kluft noch erweitert«. Zwischen Rousseau und Nietzsche liegt eben Darwin; die Lehre desselben hat auf Nietzsche einen tiefen Einfluſs ausgeübt. »Die entsetzliche Konsequenz des Darwinismus, den ich übrigens für wahr halte!« schreibt er; doch ist er kein blinder Nachbeter Darwins, sondern baut dessen Lehren, besonders die von der Züchtung und Vererbung, für sich in eigener Weise aus und tritt in dieser Gestaltung in einzelnen Punkten in Widerspruch mit Darwin. Sein ganzes Streben geht zuletzt darauf hinaus, mit Hilfe von Wissenschaft und Philosophie den Weg zu finden, auf dem ein neuer Adel der Menschheit, die Züchter und Säemänner der Zukunft, geschaffen werden, »jene Partei des Lebens, welche die gröſste aller Aufgaben, die Höherzüchtung der Menschheit, in die Hände nimmt, eingerechnet die schonungslose Vernichtung alles Entartenden und Parasitischen«; aus ihr soll dann der höhere Typus Mensch, der Übermensch hervorgehen. In der Lehre vom Übermenschen hat

Nietzsche seine religiöse Weltanschauung niedergelegt, in welcher er Verwandtschaft mit Feuerbach zeigt; als eine Umschreibung des leitenden Gedankens der Feuerbach'schen Antropologie erscheint der Ausspruch Nietzsches: »Vielleicht wird der Mensch von da an immer höher steigen, wo er nicht mehr in einen Gott ausfliefst«. Nach »Zarathustra« ist der Übermensch der »Sinn der Erde«, das Endziel der Menschheitsentwicklung, jenes von dem Menschen abstammende und durch ihn zu schaffende höhere Wesen; der Glaube an dieses Wesen soll an die Stelle des Glaubens an Gott treten. Verzerrt tritt dieser Gedanke wieder im »Antichrist« auf; hier hat er sich vom Christentum, ja von der Religion völlig losgesagt. »Ich verurteile«, sagt er, »das Christentum, ich erhebe gegen die christliche Kirche die furchtbarste aller Anklagen, die je ein Ankläger in den Mund genommen. Sie ist mir die höchste aller Korrumptionen; sie hat den Willen zur letzten aller möglichen Korruptionen gehabt. Die christliche Kirche liefs nichts mit ihrer Verderbnis unberührt; sie hat aus jedem Wert, einen Unwert, aus jeder Wahrheit eine Lüge, aus jeder Rechtschaffenheit eine Seelen-Niedertracht gemacht. . . Ich heifse das Christentum den einen grofsen Fluch, die eine grofse innerlichste Verdorbenheit, den einen grofsen Instinkt der Rache, dem kein Mittel giftig, heimlich, unterirdisch, klein genug ist — ich heifse es den einen unsterblichen Schandfleck der Menschheit!« Das Christentum ist für Nietzsche ein Werk der Priester; sie sind ihm die gröfsten Feinde der Wahrheit. Sie sind eine Stütze der falschen Moral, der Sklavenmoral, und dadurch Vernichter aller höheren Instinkte des Willens zur Macht; am besten und edelsten war noch Jesus, seine Jünger und Nachfolger haben den Symbolismus Jesu immer roher und barbarischer mifshandelt. Alle diese Anklagen gegen das Christentum können von Nietzsche mit Beispielen aus der Geschichte der christlichen Kirche belegt werden; aber das läfst sich auch bei gegenteiligen Beschuldigungen wie wir sie z. B. bei den Sozialdemokraten finden, ausführen. Das wahre Christentum ist ein Ideal, ein Lebensideal, das nie rein in die Erscheinung getreten, sondern gar oft von Menschen nach der einen oder andern Richtung verunstaltet worden ist. Diese Verunstaltungen hat Nietzsche an seinem Lebensideal gemessen und zum Mafsstab seiner Beurteilung des Christentums gemacht; hiernach hat er auch den christlichen Gottesbegriff beurteilt, der für ihn einer der korruptesten ist, die auf Erden erreicht worden sind. Und dennoch läfst sich doch auch in Nietzsches Schriften, selbst in seinem Antichrist, eine Stimme vernehmen, die der Ausdruck religiösen Fühlens ist; »ein Ungestilltes, Unstillbares ist in mir«, so singt Zarathustra in seinem Nachtliede, »das will laut werden; eine Begierde nach Liebe ist in mir, die redet selber die Sprache der Liebe.« Allmählich aber war Nietzsches Philosophie in ihrem Entwicklungsgang an einem Punkt angelangt, wo ihm der Geist ihres Schöpfers selbst nicht mehr folgen kann; seinem Wesen entsprechend hätte er

sie nun wieder zerstören und einen entgegengesetzten Gedankengang verfolgen müssen. Wenn er Lebensmächte wie Gott, Wahrheit und Liebe, welche seither das menschliche Leben zu den idealsten Errungenschaften hingeführt haben, für nichts und hohl, als eingebildete Götzen hinstellt, so berührt das den idealgesinnten Leser unangenehm und läfst das Gefühl bitterer Enttäuschung bei ihm zurück; und er selbst kann sich zuletzt auch diesem Gefühl nicht entziehen.

Nietzsches Philosophie erscheint äufserlich als ein Bau, dessen einzelne Teile nur im Geiste des Erbauers als Ganzes erscheinen und wiederholte Umbildung erfahren haben; es kreuzen sich in ihr Ansätze zu verschiedenen und ganz entgegengesetzten Weltanschauungen, und es ist schwer, aus ihr ein einheitliches Ganzes herzustellen, das der Wahrheit entspricht. Der Philosoph ist für Nietzsche im Anschlufs an Schopenhauer »der Richter des Lebens«; sein Auge mufs daher auf dem Dasein ruhen und dessen Wert neu festsetzen. Nietzsches Philosophie beschäftigt sich daher mit der Kultur, auf sie beziehen sich alle seine wesentlichsten Gedanken; erst ist Kultur Kunst, dann ist sie Erkenntnis und endlich ist ihr Ziel »Erhöhung des Typus Mensch«. Der Philosoph soll nach Nietzsche nicht blofs untersuchen, unter welchen Bedingungen Kultur entsteht, sondern soll auch Kultur schaffen, ein neues Kulturideal aufrichten; er soll die Welt verbessern und mufs zu diesem Zweck die Moral umgestalten, neue Werte schaffen. »Die eigentlichen Philosophen«, sagt er, »sind Befehlende und Gesetzgeber: sie sagen: so soll es sein, sie bestimmen erst das Wohin? und Wozu? des Menschen, sie greifen mit schöpferischer Hand nach der Zukunft; — ihr Erkennen ist Schaffen, ihr Schaffen ist eine Gesetzgebung ihr Wille zur Wahrheit — ist Wille zur Macht.« Der Glaube der Idealisten, dafs der Mensch erst sittlich und damit vollkommen wird, wenn er höheren Zwecken dient, die nicht aus dem Menschen, sondern aus dem Willen Gottes entsprungen sind, ist nach Nietzsches Meinung etwas, was überwunden werden mufs, weil sie den Menschen dazu verleitet, sich Ideale zu setzen, die nicht seiner Natur entsprechen, sondern aufserhalb derselben liegen und demnach nicht seinen Bedürfnissen dienen; alle wirklich menschlichen Ideale aber entstammen aus natürlichen Instinkten, die Tugend und das Böse. Die Tugend, das gesunde Ideal, dient der Stärkung und Förderung, das Böse, das ungesunde Ideal, der Schwächung und Verkümmerung des Lebens; die letzteren sind natürliche Krankheiten und müssen durch die ersteren überwunden werden, wenn die Entwicklung gesund bleiben soll. Der Mensch, so fordert daher Nietzsche, mufs sich auf sich selbst besinnen und zu der Erkenntnis kommen, dafs alle seine Ideale von ihm erschaffen worden sind, um sein Leben zu fördern; er mufs Zweck und Sinn seines Daseins in sich selbst suchen. Nach Cartesius beruht die Gewifsheit des Denkens in sich selbst und die Gewifsheit des Daseins in dem Denken; dieses ist das schöpferische Prinzip des Lebens in dem auch das Ich als Ur-

sache des Denkens und die Existenz einer methaphysischen Welt beruht. Schon Locke hatte dieses Gedankengebäude in seinem Fundamente erschüttert, indem er die Existenz des Ich als einer vorausgesetzten geistigen Substanz in Zweifel zog; Hume erklärt die Grundlage alles Denkens, die Kausalität, als Niederschlag einer längeren Gewöhnung unserer sinnlichen Wahrnehmung; Kant endlich erklärt die übersinnliche Welt, das Ding an sich, als jeder menschlichen, auf Wahrnehmung gegründeten Erkenntnis verschlossen. Nietzsche aber verneint nicht nur jede methaphysische Existenz, er verneint ebenso, dafs das Denken uns Wahrheit gebe und dafs es ein Ich gebe als Träger des Gedankens. In der ersten Periode der Entwicklung seiner Philosophie sieht er noch mit Schopenhauer und Wagner den jenseits des menschlichen Bewufstseins liegenden erkenntnislosen und blinden Willen als oberstes Weltprinzip an, von dem alle Einzeldinge der Welt einschliefslich des Menschen nur Erscheinungsformen, nur Vorstellungen sind; dieses der menschlichen Erkenntnis Verschlossene offenbart uns der Künstler. Aber mit dem Glauben an Wagner und Schopenhauer fiel auch die metaphysische Welt- und Lebensauffassung; das ihm bisher als überirdisch und göttlich Erschienene erschien ihm nun als menschlich, allzumenschlich. »Es ist wahr«, so führt Nietzsche aus, »es könnte eine metaphysische Welt geben; die absolute Möglichkeit davon ist kaum zu bekämpfen. Wir sehen alle Dinge durch den Menschenkopf an und können diesen Kopf nicht abschneiden, während doch die Frage übrig bleibt, was von der Welt noch da wäre, wenn man ihn abgeschnitten hätte. Dies ist ein rein wissenschaftliches Problem, nicht sehr geeignet, den Menschen Sorge zu machen. Aber alles, was ihre bisherigen metaphysischen Annahmen wertvoll, schreckenvoll, lustvoll gemacht, ist Leidenschaft, Irrtum, Selbstbetrug; die allerschlechtesten Methoden der Erkenntnis, nicht die allerbesten haben daran glauben lehren. Mit jener Möglichkeit einer metaphysischen Welt kann man gar nichts anfangen, geschweige denn, dafs man Glück, Heil und Leben von den Spinnfäden einer solchen Möglichkeit abhängig lassen sein dürfte. Wäre die Existenz einer solchen Welt noch so gut bewiesen, so stünde doch fest, dafs die gleichgiltigste aller Erkenntnisse eben doch ihre Erkenntnis wäre: noch gleichgiltiger als dem Schiffer in Sturmesgefahr die Erkenntnis von der chemischen Analyse des Wassers sein würde«. Nietzsche bestreitet, dafs die Vernunft uns die reine Erkenntnis, die Wahrheit geben könne; nur die Sinne liefern uns nach seiner Ansicht die Wahrheit, die durch die Vernunft verfälscht wird. Diese Fälschung, dieser Irrtum über das Leben ist aber nach Nietzsches Ansicht notwendig zum Leben und nützlich für dasselbe. Der Kern der Wahrheit in diesen Behauptungen Nietzsches liegt darin, dafs der Mensch die Welt durch seine Sinne und demnach beeinflufst durch deren Beschaffenheit, also in gewisser Hinsicht subjektiv, auffafst; aber darin irrt Nietzsche, dafs er das bei aller individuellen Verschiedenheit

doch vorhandene Gemeinsame im Menschenwesen bestreitet, auf dem die objektive Erfassung der Welt auch die Sinne und den Verstand beruht.

Nietzsche mufste bei der Erörterung von philosophischen Fragen notwendigerweise auch zur Behandlung moralischer Probleme kommen; und diese mufsten von ihm konsequent seiner Grundanschauungen, dafs die Aufgabe der Philosophie die höhere Kultur sei, gelöst werden. In der Zeit, als er sich mit diesen Problemen beschäftigte, wurde er mit dem Darwinismus bekannt und zwar gerade mit dessen Stellung zur Moral durch das Buch von Dr. P. Rée »über den Ursprung moralischer Empfindungen« (1877). Wenn alles Leben, so wird hier dargelegt, sich von niederen zu höheren Formen entwickelt, so mufs dies auch beim moralischen Empfinden und dem daraus hervorgehenden moralischen Bewufstsein, dem Gewissen, der Fall sein; es müssen sich dieses und die daraus abgeleiteten moralischen Forderungen auch durch Auswahl des Passendsten nnd Lebensfähigsten im Kampfe ums Dasein entwickelt haben und sich mit den Bedingungen, die dieser Kampf dem Dasein des Menschen liefert, fortentwickeln. Schon in der gegen D. Fr. Straufs gerichteten Schrift betont Nietzsche, dafs sich aus dem Darwinismus eine sittliche Weltanschauung herleiten lassen; von da an betrachtet er es als seine Lebensaufgabe, eine solche Moral auf rein evolutionistisch-empirischem Wege zu gewinnen.[1]) Die Geschichte der Moral lehrt nach seiner Ansicht, dafs man durch den Irrtum zur Wahrheit auch auf diesem Gebiet fortgeschritten ist; erst mit der Einsicht, dafs der Mensch ganz und gar notwendige Folge ist und aus den Elementen und Einflüssen vergangener und gegenwärtiger Dinge erwächst, sei die auf dem Irrtume der Annahme einer Willensfreiheit beruhende Verantwortlichkeit weggefallen. Das Gewissen ist nach seiner Ansicht das zum Instinkt gewordene Willensgedächtnis des Menschentieres, in dem sich eine Reihe von Gewohnheiten durch die Härte und Schmerzhaftigkeit der Gegenwirkungen aus der Konkurrenz mit allen übrigen losgelöst und aufbewahrt haben; durch die Erinnerung an diese Gegenwirkungen, die schmerzlichen Folgen, ist das Verantwortungsgefühl entstanden. Nachdem die Herkunft der einzelnen Gewohnheiten, der Sitten und ebenso ihre Folgen, vergessen waren, waren sie an sich oder ihre Motive sittlich resp. unsittlich; weiterhin legte man diese Eigenschaften dem Wesen des Menschen, aus dem die Motive und Handlungen hervorgingen, bei und machte es dafür verantwortlich. Als man aber entdeckte, dafs dieses Wesen eine notwendige Folge von Elementen und Einflüssen vergangener und gegenwärtiger Dinge ist, erkannte man auch, »dafs die Geschichte der moralischen Wertschätzungen«, wie Nietzsche (»Menschliches, Allzumenschliches«) sagt, »zugleich die Geschichte eines Irrtums, des Irrtums von der Verantwortlichkeit ist, welcher auf dem Irrtum

[1]) Dr. Gg. Tienes, Nietzsches Stellung zu den Grundfragen der Ethik genetisch dargestellt; Bern, Sturzenegger.

von der Freiheit des Willens ruht.« Unsere jetzige Sittlichkeit, so folgert er nun aus seinen diesbezüglichen Untersuchungen weiter, ist auf dem Boden der herrschenden Stämme und Kasten erwachsen; sie hat dabei drei Phasen durchlaufen: zuerst wurde der Mensch zweckmäfsig und nützlich, dann handelte er nach dem Prinzip der Ehre und endlich nach seinem Mafsstabe über Dinge und Menschen als Kollektivwesen, das infolge seiner Einsicht den allgemeinen dauernden Nutzen dem persönlichen und die dauernde Anerkennung der momentanen voranstellen läfst. Die Unterscheidung von sittlich und unsittlich wurde dabei von dem Gebundensein durch das Herkommen bestimmt; dieses Herkommen aber ist aus dem Zweck der Erhaltung der Volks- oder Geschlechtsgenossenschaft abzuleiten. Sittlichkeit ist nach Nietzsche die herkömmliche Art zu urteilen und zu handeln, ist nur Gehorsam gegen die Sitten vergangener Jahrhunderte; in Dingen, wo es kein Herkommen giebt, da giebt es auch keine Sittlichkeit. Die Sitte aber fafst die Erfahrungen früherer Menschen über das angeblich Nützliche und Schädliche zusammen und überliefert es auf spätere Generationen; sie ist durch ihr Alter geheiligt. Moralisch, sittlich, ethisch sein heifst Gehorsam gegen ein allbegründetes Gesetz oder Herkommen haben. Gut nennt man den, welcher wie von Natur, nach langer Vererbung, also leicht und gern das Sittliche thut. Wie das Herkommen entstanden ist, das ist dabei gleichgültig, jedenfalls ohne Rücksicht auf Gut und Böse oder irgend einen immanenten kategorischen Imperativ, sondern vor allem zum Zweck der Erhaltung einer Gemeinde, eines Volkes« (Menschl. Allzum.) Der freie Mensch ist unsittlich, weil er in allem von sich und nicht von einem Herkommen abhängen will; jede Handlung, die aus andern Gründen als Gehorsam gegen das Herkommen gethan wird, wird als unsittlich empfunden. Die Civilisation beginnt mit der Anerkennung des Satzes: jede Sitte ist besser als keine Sitte; die Ehrfurcht vor den dem durch Alter geheiligten Sitten war der Entstehung neuer besserer Sitten, also der Sittlichkeit hinderlich. So ist es gekommen, dafs die Moral noch heute tierhaft, die ganze gesellschaftliche Moral auch noch bis in die tiefste Tierwelt zu finden ist; die menschliche Moral hat sich nur dem Grade nicht der Art nach über die tierische hinausentwickelt. Sittliche Motive sind dem Menschen angeboren; aber die Gründe des sittlichen Urteilens und damit die Triebfedern des sittlichen Handelns sind Irrtümer, denn die menschlichen Handlungen beruhen entweder auf eigener oder, was häufiger ist, auf angenommener Wertschätzung. Die bösen Triebe sind für Nietzsche in ebenso hohem Grade zweckmäfsig, arterhaltend und unentbehrlich als die guten; die Funktion beider ist nur verschieden. Aber jede Mitleidsmoral mufs nach Nietzsche bekämpft werden; »ach, wo in der Welt entstehen gröfsere Thorheiten als bei den Mitleidigen? Und was in der Welt stiftete mehr Leid als die Thorheit der Mitleidigen?« Die Moral ist nach Nietzsche eigentlich eine Notlüge; denn es giebt für ihn weder

Gutes noch Böses. Das Christentum hat nach Nietzsche mit seiner Forderung der Nächstenliebe die Moral der Schwachen und Feigen, die Sklavenmoral geschaffen; der Humanismus wollte wieder der alten, einst in Rom zu seiner Blütezeit herrschenden Herrenmoral zum Siege verhelfen, aber Luther hinderte ihn daran und bewirkte den Sklavenaufstand in der Kirche. Da sich die ganze europäische Moral auf den für Nietzsche unglaubwürdig gewordenen christlichen Gott stützt, so mufs sie nach seiner Ansicht nunmehr, nachdem dieser Glaube untergraben ist, in sich zusammenbrechen; es mufs auch für die Moral gelten, was für die Wissenschaft gilt: ich soll nicht täuschen, auch mich selbst nicht. Die Ergebnisse der moralischen Entwicklung in der heutigen Menschheit fasst Zarathustra zusammen in den Worten: »Eine Tafel der Güter hängt über jedem Volke. Siehe es ist seiner Überwindungen Tafel; siehe es ist die Stimme seines Willens zur Macht. Löblich ist, was ihm schwer gilt, was unerläfslich und schwer heifst gut; was aus der höchsten Not noch befreit, das Seltene, Schwerste, — das preist er heilig. Was da macht, dafs es herrscht und siegt und glänzt, seinem Nachbarn zu Graun und Neide: das gilt ihm das Hohe, das Erste, das Messende, der Sinn aller Dinge. Wahrlich, die Menschen gaben sich alles, ihr Gutes und Böses. Wahrlich, sie nahmen es nicht, sie fanden es nicht, nicht fiel es ihnen als Stimme vom Himmel. Werte legte erst der Mensch in die Dinge, sich zu erhalten — er schuf erst den Dingen Sinn, einen Menschen — Sinn! Darum nennt er sich Mensch, das ist der Schätzende; Schaffende waren erst Völker und spät erst Einzelne; wahrlich, der Einzelne selber ist noch die jüngste Schöpfung.« Anfangs huldigte Nietzsche also dem Utilitarismus, dem Prinzip des Nutzens in der Moral; in dieser Zeit ist die »Moralität der Vernunft« für ihn die höchste Stufe, die Einsicht tritt also an die Stelle der »Handlungsweise nach moralischen Gefühlen.« (Riehl.) Und endlich ist für ihn in dieser Zeit nicht das isolierte Individuum, sondern das »Kollektiv-Individuum«, die Gesellschaft der Schöpfer der Moral, der »Herdentier-Moral«. Aber bald ist er über diese seine »Aufklärungszeit« hinaus und nennt sie seine »Dunkelzeit«; er erhebt sich über die Wissenschaft, welche die objektive Wahrheit sucht und stellt wieder alles subjektiv, als Ausflufs der Persönlichkeit dar. Er hatte einen Ekel vor den Menschen der Gegenwart mit ihren Tugenden und ihrem Hassen erhalten und hielt es nicht der Mühe wert, für sie eine Welt zu schaffen; er kam infolgedessen zu der Ansicht, dafs sie nur ein Übergangsstadium zum Übermenschen, dem Menschen der Zukunft bildeten. »Und also sprach Zarathustra zum Volke: Ich lehre euch den Übermenschen, der Mensch ist etwas, das überwunden werden soll ... Ihr habt den Weg vom Wurme zum Menschen gemacht und vieles ist in euch noch Wurm. Einst waret ihr Affen, und auch jetzt noch ist der Mensch mehr Affe als irgend ein Affe ... Der Übermensch ist der Sinn der Erde. Euer Wille sage: Der Übermensch

sei der Sinn der Erde . . . Formt in Euch ein Bild, dem die Zukunft entsprechen soll, und vergeſst den Aberglauben: Epigonen zu sein!« (Also sprach Zarathustra). »Er will dem Menschen die Zukunft des Menschen als seinen Willen, als abhängig von einem Menschen-Willen« lehren. So kennt er jetzt eigentlich nur eine Kultur der »groſsen Einzelnen«; nach ihm wird, das ist zuletzt seine Ansicht, alle Kultur durch einzelne mächtige Persönlichkeiten geschaffen und ist auch nur für die groſsen Persönlichkeiten da, da es ihre Bestimmung ist, diese »wahre Menschen« immer wieder möglich zu machen. »Jede Neuschaffung einer Kultur geschieht durch starke, vorbildliche Naturen«, sagt er; aber er übersieht den Zusammenhang dieser Helden mit dem Volk. »Weder der Staat noch das Volk noch die Menschheit sind ihrer selbst wegen da, sondern in ihren Spitzen, in den groſsen Einzelnen liegt des Ziel; dieses Ziel aber weist durchaus über die Menschheit hinaus. Aus alledem wird klar, daſs der Genius nicht der Menschheit wegen da ist, während er allerdings derselben Spitze und letztes Ziel ist; das Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen sondern nur in ihren höchsten Exemplaren. Die Menschheit soll fortwährend daran arbeiten, einzelne groſse Menschen zu erzeugen, dies und nichts anderes ist ihre Aufgabe; Ziel der Kultur ist, daſs sie die Entstehung der wahren Menschen zu fördern habe und nichts sonst.«

So geht Nietzsche, wie aus diesen Sätzen hervorgeht, zu seiner Lehre vom »Übermenschen«, über, die er früher ebenso scharf bekämpft und ins Lächerliche gezogen hatte; die höchste Kulturtendenz ist für ihn nun die Vorbereitung und Erzeugung des Genius. Das souveräne Individuum, das weiſs, daſs es nur aus seiner Natur herausleben kann, und das in einer seinem Wesen entsprechenden Lebensgestaltung sein persönliches Ziel sieht, ist für Nietzsche der Übermensch, welchen Zarathustra lehrt und welchen er selbst darstellt; er versteht naturgemäſs zu leben und dient nicht auſser ihm selbst liegenden Zwecken. Es ist Nietzsche der in Zarathustra lebt; es ist der Glaube an den Übermenschen der hier gelehrt wird. Also sprach Zarathustra zum Volk: »Ich lehre euch den Übermenschen. Der Mensch ist etwas, das überwunden werden soll. Der Mensch ist ein Seil, gespannt zwischen Tier und Übermensch — ein Seil über einen Abgrund.« Nicht rückwärts soll der Mensch blicken, sondern vorwärts; »nicht woher ihr kommt mache euch fürderhin nur Ehre, sondern wohin ihr geht.« Der Übermensch steht so hoch über dem Menschen, wie der Mensch über dem Tier; der Mensch ist ein Uebergang, eine Brücke zum Uebermenschen. Dieser muſs die alten Worte zerbrechen und sich neue schaffen; er ist der neue Mensch und Schöpfer einer neuen Welt, er ist der neue Gott. Das ist das Ziel des Individualismus, in welchem Nietzsche in scharfen Gegensatz zur Sozialdemokratie tritt; »sobald«, sagt er, »die dauernde Heimat dieses Wohllebens, wie es die Sozialisten begehren, der vollkommene Staat erreicht wäre, würde der Erdboden, aus dem der

grofse Intellekt wächst, zersört sein: ich meine, die starke Energie; die Menscheit würde zu matt geworden sein, um den Genius noch erzeugen zu können.« Er wendet sich damit aber auch gegen eine Moral, welche die Gewaltthätigkeit und Härte verwirft und die grausamen Instinkte auszurotten gebietet; er mufs wünschen, »dafs das Leben seinen gewaltsamen Charakter behalte.« Sklaverei ist für ihn »die Bedingung jeder höheren Kultur, jeder Erhöhung der Kultur«; denn »jede Erhöhung des Typusmensch war bisher das Werk einer aristokratischen Gesellschaft, und so wird es immer sein.« Allerdings redet er von »innerer« Sklaverei, von einer »Selbstüberwindung des Menschen«, welche »das unentbehrliche Mittel auch der geistigen Zucht und Züchtung« sei; sie ist also nichts anderes als die Macht des Menschen über sich selbst. Die Macht und das Böse, das er früher in ihr fand, gewann aber überhaupt für ihn die Bedeutung einer im Grunde aller Kultur wirkenden und schaffenden Kraft; sie sind für ihn die »Pfeiler einer starken Civilisation. Die stärksten und bösesten Geister haben bis jetzt die Menschheit am meisten vorwärts gebracht; sie entzündeten immer wieder die einschlafenden Leidenschaften. Fast alles, was wir höhere Kultur nennen, beruht auf der Vergeistigung und Vertiefung der Grausamkeit«; die tierischen und schlechten Eigenschaften des Menschen tragen nach seiner Ansicht eben so sehr zur Erhöhung der Spezies Mensch bei als die menschlichen und guten. Er träumt von einer neuen Gröfse und Zukunft der Menschen, die sich aus der ungeschwächten Natur im Menschen noch entwickeln könne; die moderne Kultur und ihre Moral erscheint ihm als Hemmnis dieser Höherentwicklung. Er wendet sich daher auch ab von seinem Lehrer Schopenhauer, der das Mitleid für die wahre Grundfrage und einzige Quelle der Moral erklärt; diese Mitleidsmoral mufs er bekämpfen, mufs »die ganze Selbstentäufserungsmoral zur Rede stellen und vor Gericht führen«, weil sie zu einem neuen, zu einem »Europäer-Buddhismus«, zum »Nihilismus« führe. Aus der Natur des Menschen und seiner Entwicklung ist das Mitleid nicht entsprungen, sondern vielmehr die Lust am Leiden, wie uns die Kulturgeschichte lehrt. Das Mitleiden ist eine künstliche Verzärtelung und Vermoralisierung. Nietzsches leidenschaftlicher Hafs gegen das Christentum geht aus der Ansicht hervor, dafs es das Mitleid lehrt; »gerade hier sah ich die grofse Gefahr der Menschheit, ihre sublimste Lockung und Verführung, gerade hier sah ich den Anfang vom Ende, das Stehenbleiben, die zurückblickende Müdigkeit, den Willen gegen das Leben sich wendend, die letzte Krankheit sich zärtlich und schwermütig ankündigend; ich verstand die immer mehr um sich greifende Mitleidsmoral, welche selbst die Philosophen ergriff und krank machte, als das unheimlichste Symptom unserer unheimlich gewordenen unegoistischen Kultur . . . Es ist zu Ende mit dem Menschen, wenn er altruistisch wird; es fehlt am Besten, wenn es an der Selbstsucht fehlt«. »Das Mitleid«, so führt er nun aus, »kreuzt im Ganzen, Grofsen das Gesetz

der Entwicklung, welches das Gesetz der Selektion ist; — es erhält, was zum Untergange reif ist. An Unheilbaren soll man nicht Arzt sein wollen! Wer nicht froh und stark sein und laufen kann, soll dahin fahren; was fällt, das soll man noch stofsen! Die Schwachen und Mifsratenen sollen zu Grunde gehen. Und man soll ihnen noch dazu helfen!« Das Leiden ist für ihn eine Disziplin des Willens, welche alle Erhöhungen des Lebens schafft; es ist daher notwendig für die Schaffung des Übermenschen. Die Priester sind nach Nietzsche die Anwälte der Leidenden, die Herrscher über sie; sie lehren das diesseitige unvollkommene Leben gering schätzen gegenüber dem jenseitigen, vollkommenen. Sie sind aber für unsere Menschheit nach seiner Ansicht notwendig, weil die Mehrzahl der Menschen an einer Hemmung und Ermüdung der Lebenskraft leidet; die Priester sind ihr Tröster und Ärzte. Sie lehren die Verachtung dieses Lebens und rufen die Verneinung desselben zu Gunsten eines jenseitigen Lebens hervor; sie stützen damit die Schwachheit. Der Starke hat diese Hilfe nicht nötig, denn er sucht in der Durchsetzung seines schaffenden Selbst seine Lebensaufgabe; er sieht in der Selbstsucht der Schaffenskraft und nicht in der Selbstlosigkeit der Schwachheit die höchste Tugend. Der Sieg des Starken über das Schwache ist der Sinn aller natürlichen also auch der menschlichen Entwicklung; »Leben selbst ist wesentlich Aneignung, Verletzung, Ueberwältigung des Fremden und Schwächeren, Unterdrückung, Härte, Aufzwängung eigener Formen, Einverleibung und mindestens Ausbeutung«. In allen diesen Anschauungen Nietzsches liegt ein wahrer Kern; aber Nietzsche verallgemeinert zu sehr, verwechselt das Starke mit dem Grausamen und überschätzt das Strenge und Harte, wie es eben dem Entwicklungsgang seiner Persönlichkeit entspricht. Er hafst die Willenschwäche und verherrlicht die Willensstärke; seine Moral ist Willensmoral; wahrer Wille aber ist für ihn starker Wille. Im wirklichen Leben handelt es sich nach ihm nicht um freien und unfreien, sondern um schwachen und starken Willen; es handelt sich also bei der moralischen Bildung darum, den starken Willen stärker zu machen, aus ihm seiner Natur nach den Willen zur Macht zu entwickeln. Aber Nietzsche führt nicht näher aus, was starker Wille ist; er bleibt an dem Ursprünglichen in der Menschennatur hängen und kommt nicht dazu, die Stufen des Lebens innerhalb der Persönlichkeit selbst zu unterscheiden; infolgedessen hat er die Bedeutung des Bewufstseins für die menschliche Persönlichkeit unterschätzt. Vermittelst des Bewufstseins erhält der Mensch Antriebe zum Handeln, die nicht aus den sinnlichen Trieben sondern aus dem bewufsten Denken abzuleiten sind; zur freien Persönlichkeit gehört aber nicht nur ein gesundes Triebleben, sondern auch ein gesundes Denkleben, durch welches der Mensch sein Triebleben beherrscht und sich selbst seine moralische Zwecke setzt. »Nietzsche ordnet die Ethik der Biologie unter; er macht das Prinzip des Lebens zum Prinzip der Moral. Seine Frage ist, wie mufs, wie

müfste eine Moral beschaffen sein, die zum Leben, so wie es ist, Ja sagt, ohne Vorbehalt, ohne Abzug, ohne etwas vom Leben entbehrlich zu halten, eingerechnet das Harte, das Furchtbare, das Feindselige, und den Instinkt des Lebens zu ihrem einzigen Imperative macht.« (Riehl). Und als Kernpunkt dieser Moral fand er das Prinzip des Lebens: Wille zur Macht; ein wirklicher Fortschritt erscheint ihm immer »in Gestalt eines Willens und Weges zu gröfserer Macht«, der auf Unkosten zahlreicher kleiner Mächte »durchgesetzt« werde. In den Folgerungen, die Nietzsche daraus zieht, kommt er dann wieder zu extremen Anschauungen; da ist für ihn Leben die Ausbeutung, die Unterdrückung der Schwachen. Seine Moral soll den lebenbejahendsten Typus darstellen; gesteigertes, mächtiges Leben, das ist die erste Forderung von Nietzsches Moral. »Der vornehme Mensch ehrt in sich den Mächtigen, auch den, welcher Macht über sich selbst hat, der zu reden und zu schweigen versteht, der mit Lust Strenge und Härte über sich übt und Ehrerbietung vor allem Strengen und Harten hat; der Glaube an sich selbst, der Stolz auf sich selbst gehört zur vornehmen Moral.« Nietzsche kennt nur die »grofsen Einzelnen«, die geborenen »Herren« und die »unheilbar Mittelmäfsigen«, die »Menschen der Herde«; jene hebt er zu hoch empor, diese drückt er zu tief herab. Diese Einseitigkeit treibt ihn schliefslich zu der falschen Annahme, der vornehme Mensch habe eine besondere Abstammung und könne für sich eine besondere Moral, eine Ausnahmemoral in Anspruch nehmen; »die Forderung Einer Moral für alle« erscheint ihm jetzt »als Beeinträchtigung gerade der höheren Menschen«. Der Herrenmensch hat hiernach nur Pflichten gegen Seinesgleichen,« gegen die Sklavenmenschen handelt er »wie das Herz es will«; denn »der Egoismus gehört zum Wesen der vornehmen Seele«, jener »unverrückbare Glaube, dafs einem Wesen, wie wir sind, andere Wesen von Natur unterthan sein müssen und sich ihm zu opfern haben.« Die »demokratische Bewegung« gilt ihm daher nicht blofs »als eine Verfallsform der politischen Organisation«, sondern als Verfalls-, nämlich Verkleinerungsform des Menschen«, denn ihr Ziel ist die Gesellschaftsform der »autonomen Herde«. Im natürlichen Gang der Menschheit werden immer starke und schwache, schaffende und unfruchtbare Geister erscheinen; weil die Menschen aber ungleich sind, so müssen nach Nietzsche auch ihre Rechte und Pflichten ungleich sein. Die Starken werden immer den Schwachen die Ziele bestimmen müssen und sich ihrer als Sklaven, d. h. als Mittel zum Zweck bedienen müssen; die sozialdemokratische Bewegung ist für Nietzsche nur ein Ausflufs der Rache der Schwachen gegen diese natürliche Ordnung. Der grofse Mann der Masse »mufs der Masse etwas in den Kopf setzen, was ihr sehr angenehm ist und so thun, als ob er den starken Willen habe, das ihr sehr Angenehme zu erkämpfen; im übrigen mufs er alle Eigenschaften der Masse haben, denn umsoweniger schämt sie sich vor ihm, umsomehr ist er populär.«

Den modernen Staat hält Nietzsche für ein Unding, das nicht leben und nicht sterben kann, der nach aufsen souverän und nach innen national sein will; nach diesen beiden Seiten aber erscheint er ihm als eine Gefahr für die Kultur. Durch die Aufnahme demokratischer Ideen arbeitet er an seiner eigenen Auflösung, indem er den Glauben an seine Souveränität vernichtet; denn dieser stützt sich auf die Religion, welche von der Demokratie preisgegeben wird. Aber auch die Nationalität schwindet immer mehr dahin; »der Handel und die Industrie, der Bücher- und Briefverkehr, die Gemeinsamkeit aller höheren Kultur, der schnelle Wechsel von Ort zu Ort, das jetzige Nomadenleben aller Nichtlandbesitzer, — diese Umstände bringen notwendig eine Schwächung und zuletzt Vernichtung der Nationen, mindestens der europäischen, mit sich, dafs aus ihnen allen, infolge der fortwährenden Kreuzungen, eine Mischrasse, die des europäischen Menschen entstehen mufs . . . Der Sozialismus ist der phantastische jüngere Bruder des fast abgelebten Despotismus, den er beerben will; seine Bestrebungen sind also im tiefsten Verstande reaktionär«, besonders dadurch, dafs er die förmliche Vernichtung des Individuums erstrebt.

Auch das Christentum mit seinem »Gleich vor Gott« erscheint für Nietzsche als eine demokratische Bewegung, wenigstens als ein Vorschub derselben; es hat die Mischung der Stände, die für Nietzsche eine Mischung von Rassen ist, und dadurch den Niedergang der Menschheit gefördert. Die »Herrenmoral« ist für ihn das Ursprüngliche, allein echte Wertsystem; sie ist Selbstverherrlichung und besitzt das Gefühl der Macht. Die jetzige Moral ist für Nietzsche Sklavenmoral; sie ist hervorgegangen aus der feindseligen, von Hafs erfüllten Gegenempfindung und reaktiven Wirkung gegen die Herrenmoral. Denn da die Starken den Schwachen durch ihre Macht Furcht einflöfsten, entstand bei den letzteren Hafs gegen die ersteren; sie nannten die Moral der Starken Unmoral und kehrten somit die ursprüngliche Wertschätzung um. So entstand die Sklavenmoral neben der Herrenmoral. Diese Auffassung Nietzsches widerspricht den geschichtlichen Thatsachen, denn in den ältesten Zeiten bildeten weder Person noch Handlung, sondern, wie auch Nietzsche an anderer Stelle zugiebt, allein die sozialen Folgen gewisser Handlungen den Gegenstand moralischer Wertschätzung. Nietzsche schätzt nur das Kräftige, das Starke, die Macht, das souveräne Individuum; Zweck und Folgen sind ihm gleichgültig. »Was ist gut? Alles, was das Gefühl der Macht, den Willen zur Macht, die Macht selbst im Menschen erhöht. Was ist schlecht? Alles was aus Schwäche stammt. Was ist Glück? Das Gefühl davon, dafs die Macht wächst, dafs ein Widerstand überwunden wird. Nicht Zufriedenheit, sondern mehr Macht; nicht Friede überhaupt, sondern Krieg; nicht Tugend, sondern Tüchtigkeit.« So einseitig aber auch seine Ausführungen in dieser Hinsicht sind, so scharf er auch unser gesamtes Kulturleben verdammt hat, so

sehr nötigen uns diese Ausführungen und Verdammungsurteile zu einer Revision unserer Moral und ihrer Begründung; wir müssen sie von allem Dogmatismus und Fremdartigen, von allen falschen Werten und morschen Grundlagen befreien und auf den festen Boden der Entwicklung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens stellen. Wenn man daher aber nun auch der Forderung Nietzsches, an die Stelle der methaphysischen Behandlung der Moral die historisch-psychologische zu setzen, zustimmen mufs, so mufs man doch seiner Ausführung derselben entgegentreten; er hat ja alle moralischen Werte, die sich bei der Entwicklung der menschlichen Kultur herausgebildet haben, vernichtet, vielfach sich mit den wahren Lehren der Geschichte in Widerspruch gesetzt und gerade die Mächte übersehen, welche die Moral geschafft haben, die Gemeinschaft und die Einsicht des Einzelnen, der grofsen Persönlichkeit. Die Quintessenz seiner Ethik ist ein beständiges Höherstreben ohne Ziel, also ein blindes Streben. Nietzsche verkennt vollständig, dafs der Wert des Menschen in der Bildung einer vernünftigen und dadurch sittlichen Persönlichkeit beruht; er übersieht, dafs diese aber für die Menschheit wirken mufs, weil es zu ihrem Wesen gehört. Die gröfste Gefahr für die Menschen ist nach Nietzsches Ansicht ihre selbstgenügsame Trägheit, mit der sie sich in die gegebenen Verhältnisse als in unabwendbare Zustände hineinfinden; der Mensch ist berufen, sich durch Arbeit emporzuheben, »Schaffen das ist die grofse Erlösung vom Leiden und des Lebens Lichtwerden.« »Mag auch die grofse Persönlichkeit Alles, was aufser ihr ist, zu ihrer Selbstbildung, Selbstvollendung sich aneignen, mögen ihr Gesellschaft und Staat, ja die übrige Menschheit zu Organen werden, die ihrem höchsten Wohle dienen; indem sie den Reichtum ihres Innern erschliefst, wird sie selbst zum Organ der Gemeinschaft, und wie das Ganze in ihr lebt, lebt sie auch selbst für das Ganze. Der einzige Weg, den Typus des Menschen zu erhöhen, ist die Hebung des Niveaus der Menschen, der Menge; je höher das Postament gehoben wird, desto höher erhebt sich auch die das Postament überragende Säule. Aber auch der höchste Einzelne bleibt ein Mensch; er wird nicht den Dünkel hegen, etwas »Uebermenschliches«, der »Uebermensch« zu sein — und je gröfser er ist, um so weniger. Mit der Gröfse wächst auch die Höhe der Ziele und des Gefühles, des Abstandes der Werke von den Zielen. Immer wird der Mensch an das Uebermenschliche glauben, mag er es nun das Göttliche nennen oder das Ideale; ohne ein Ideal über sich zu haben, kann der Mensch im geistigen Sinne des Worts nicht aufrecht gehen. Dieses Uebermenschliche, Vorbildliche ist die Welt der geistigen Werte; — auch der Gröfste hat diese Welt noch über sich, er wie sie zugleich in sich trägt. Diese Werte aber, die das Handeln des Menschen leiten und seine Gesinnung beseelen, brauchen nicht erst erfunden oder durch Umwertung neu geprägt zu werden; sie werden entdeckt, und wie die Sterne am Himmel treten

sie nach und nach mit dem Fortschritte der Kultur in den Gesichtskreis der Menschen.« (Riehl). Nietzsche hofft dagegen, daſs Klugheit und Eigennutz der Menschen den modernen Staat besiegen und eine Gesellschaft begründen werden, in welcher die schwere Not und Arbeit des Lebens dem zugemessen sein wird, der am wenigsten durch sie leidet, also dem Stumpfsten und so schrittweise aufwärts bis zu dem, welcher für die höchsten, sublimsten Gattungen des Lebens am empfindlichsten ist und deshalb selbst noch bei der gröſsten Erleichterung des Lebens leidet«; diese Gesellschaft enthält demnach eine Kaste der Zwangsarbeit und eine der Freiarbeit. Nietzsche erstrebt also konsequent mit seiner Sklaven- und Herrenmoral einen aristokratischen Anarchismus; dieser aber würde zum brutalsten Despotismus führen. Denn in der Masse werden zahllose Menschenwesen in ihrer Individualität erstickt zu Gunsten einzelner Individuen, die der Zufall begünstigt; »die Entwicklung des Staates zu einer kulturfördernden Macht liegt genau auf dem entgegengesetzten Wege, wie Nietzsche ihn gehen will: sie besteht in einer möglichst allseitigen Konservierung der Menschenkräfte und einer möglichst wirksamen Garantie, daſs allen Menschen die zur Entfaltung ihrer geistigen Persönlichkeiten erforderlichen individuellen Lebensbedingungen nicht durch Schuld der menschlichen Gemeinschaft verkümmert werden, also darin, daſs der Staat seine sozialen Aufgaben immer klarer erkennt und immer zielbewuſster anfaſst; auch die am höchsten organisierten Einzelexistenzen kommen zur vollen Entfaltung der in ihnen beschlossen liegenden Kulturkräfte niemals als einzelne, sondern nur im sozialen Organismus, der wieder allein die Bürgschaft in sich trägt, daſs auch die Zukünftigen, die noch ungeborenen Geschlechter einen höheren Typus Mensch zur Darstellung bringen können.« (Kalthoff).

Nietzsche hat den sehnlichsten Wunsch nach einer besseren Menschheit; er wollte der Reformator sein, der den Weg dazu zeigt. Dieser Weg ist aber von dem Weg, den die Menschheit bisher in ihrer Entwicklung gegangen ist, gänzlich verschieden; denn der Weg der natürlichen Entwicklung, durch stufenweises Wachstum der im menschlichen Organismus liegenden Kräfte ist bei Nietzsche völlig ausgeschlossen. Er kann daher auch von den üblichen Bildungsmitteln und Bildungsmethoden keinen Gebrauch machen; er muſs eine neue Bildung erstreben. Das heutige Schulwesen vergleicht Nietzsche mit groſsen Garküchen; wie in diesen nur mittelmäſsig für die groſse Masse gekocht wird, so werden in den Schulen nur mittelmäſsige Menschen gebildet, wie sie die groſse Masse nötig hat. Der Staat hat nach Nietzsche mit der Schulbildung nur seine Zwecke im Auge; in der allgemeinen Volksbildung kommt das demokratische Prinzip zum Ausdruck. Denn durch sie wird, wie Nietzsche behauptet, das Individuelle unterdrückt; aus den menschlichen Persönlichkeiten wird eine gleichartige Masse gemacht. »Zweck der Bildung ist« vielmehr nach Nietzsches Ansicht »Verständnis und Förderung seiner

edelsten Zeitgenossen, Vorbereitung des Werdenden und Kommenden;« er ist Veredlung durch wachsende Erhöhung des Ziels. Bildung ist also bei Nietzsche nicht Gelehrsamkeit oder schulgemäfses Aneignen eines bestimmten Wissensstoffes, wie das heute so vielfach noch von denen behauptet wird, die sich allein im Besitz der Bildung wähnen; in dieser Hinsicht hat er den Finger auf eine Wunde unserer Zeit gelegt. Sein Bildungsziel ist natürlich individualistisch; es hat nur die Bildung des Einzelnen und Einzigen, des Übermenschen im Auge. Die Gesamtpersönlichkeit soll gebildet werden, sie soll statt moralisch weise gemacht und zu eigener Schaffensfreudigkeit angeregt werden, anstatt ihre Bildung wie eine tote Masse herumzuschleppen; er will eine gesunde und kraftvolle Persönlichkeit erzogen haben, in welcher Verstand und Wille sich das Gleichgewicht halten. Durch Züchtung unter umfangreicher Anwendung des Gesetzes der Vererbung soll das Kulturtier Mensch immer mehr veredelt werden, bis es zum Übermenschen geworden ist; der Philosoph soll diese Erziehung leiten, denn die Philosophie ist ja nach Nietzsches Ansicht die Kunst, Menschen zu höherer Kultur zu züchten.

Schon mehrmals ist Nietzsches Stellung zur Religion und besonders zum Christentum erwähnt worden; im ganzen tritt er ihr feindlich gegenüber. Nicht das metaphysische Bedürfnis des Menschen nach einer über die Erscheinungswelt hinausgehenden höheren Erklärung der Dinge, sondern das Gefühl der Leere hat nach Nietzsche die Menschen zur Religion getrieben und sie zur Annahme einer Gottheit hinübergeleitet; sie ist also nach ihm ein Irrtum. Das Christentum bekämpft er aber hauptsächlich wegen der von diesem vertretenen Askese und dem ihm eigenen Heiligkeitsideal; beide stellen den Menschen als böse hin und unterdrücken alle natürlichen menschlichen Triebe. »Das Christentum entstand, um das Herz zu erleichtern; aber jetzt mufs es das Herz erst beschweren, um es hernach erleichtern zu können. . . Es ist ein Kunstgriff des Christentums, die völlige Unwürdigkeit, Sündhaftigkeit und Verächtlichkeit des Menschen überhaupt so laut zu lehren, dafs die Verachtung der Mitmenschen dabei nicht mehr möglich ist« (Menschl. Allzum.). Die vielfach falschen und mangelhaften religiösen Vorstellungen und Begriffe, die namentlich durch das Kirchentum in die Religion, resp. das Christentum hineingekommen sind, gaben Nietzsche genug Veranlassung und Stoff zur Bekämpfung; aber auch hier verfällt er vollständig ins Extrem. Die kulturhistorische Bedeutung des Christentums verkennt er vollständig; »eine Religion, wie das Christentum, die sich an keinem Punkte mit der Wirklichkeit berührt, die sofort dahinfällt, sobald die Wirklichkeit auch nur an einem Punkte zu Recht kommt, mufs billiger Weise der Weisheit der Welt, will sagen der Wissenschaft, todfeind sein, — sie wird alle Mittel gut heifsen, mit denen die Zucht des Geistes, die vornehme Kühle und Freiheit des Geistes vergiftet, verleumdet, verrufen gemacht werden kann«.

(Wille zur Macht). Daher ist für Nietzsche die christliche Kirche der Ausdruck der höchsten Korruption, die je in der Welt erschienen ist; denn sie hat »aus jeder Wahrheit eine Lüge und aus jeder Rechtschaffenheit eine Seelen-Niedertracht gemacht. . . . Ich heiſse das Christentum den Einen groſsen Fluch, die Eine groſse innerliche Verdorbenheit, den Einen groſsen Instinkt der Rache, dem kein Mittel giftig, heimlich, unterirdisch, klein genug ist, — ich heiſse es den Einen unsterblichen Schandfleck der Menschheit«. (Wille zur Macht).

Nietzsche war eine zwiespältige Natur, mehr Dichter als Philosoph; er hat sich sprungweise entwickelt und oft die schärfsten Widersprüche nebeneinander gestellt, ohne sie zu höherer Einheit zu verbinden. Er kann kein geistiger Führer sein, denn seinen Gedanken fehlt die feste Position, seiner Weltanschauung die Einheit. Man muſs die Widersprüche ausscheiden oder übersehen, um das Wesen seiner Philosophie zu erfassen und eine Einheit zu erhalten; man muſs die Probleme, die er aufgeworfen, aber nicht gelöst hat, als Probleme hinnehmen, mit denen sich die Menschheit der Zukunft noch zu beschäftigen hat. Seine ersten Schriften enthalten manche guten Gedanken; in den letzten hat ihn der Wirklichkeitssinn ganz und gar verlassen, so daſs er sich in leere, unwirkliche und unwürdige Phantastereien verliert. Hier schmäht und verhöhnt er alles Wahre, Schöne und Gute, alle edle und hohe Gefühle und Handlungen, verlästert alle groſsen deutschen Männer und Werke, Staat, Volk, Gott und Christentum; hier artet sein Streben nach unabhängigen, bedeutenden, reinen, gewaltigen, weisen und zwecksetzenden Persönlichkeiten, nach einem höheren Menschentypus, der im Dienste der Menschheit sich zu opfern bereit ist, in Phantastereien von einem Übermenschen als dem vornehmen Raubtier aus, das nach Beute und Sieg lüstern ist, der Bestie, die in Mord usw. ihre Wonne und Behagen findet. Aber das alles läſst sich aus seiner Persönlichkeit und seinem Schicksal erklären; aus dem Streben, Macht über sein eigenes Leiden zu gewinnen, ist bei ihm der Wille zur Macht als oberstes Prinzip der Tugend geworden. Jahrelang von den entsetzlichsten Kopfschmerzen geplagt, kämpft er einen verzweifelten Kampf mit den feindlichen Mächten körperlicher und geistiger Zerrüttung; was ihm selbst versagt ist, Gesundheit und Kraft, werden so seine sehnlichsten Wünsche, seine Ideale. Als genial angelegter und phantasiereicher Mensch bringt er sie in ein System; Gesundheit und Kraft, der Wille zur Macht werden ihm zur Erlösung der Menschheit, weil sie ihm als Erlösung erscheinen. Alles, was diese Entwicklung der Menschheit hemmt, muſs beseitigt, entwertet werden, also auch die christliche Lehre vom Entsagen und Dulden, vom Lieben und Leiden. »Sein ganzes System«, sagt v. Grotthuſs, [1]) »ist nicht auf notwendigen logischen Voraussetzungen und Schlüssen aufgebaut, sondern auf subjektiven Stimmungen; Stimmungen wechseln

[1]) v. Grotthuſs, Probleme und Charakterköpfe.

und widersprechen sich, so ist auch Nietzsche in beständigen Wandlungen und Widersprüchen begriffen«. Aber gerade darin ist er ein Erzeugnis unserer Zeit, zeigt er die Stärke und Schwäche des modernen Lebens; darauf beruht daher auch der grofse Einflufs, den er auf seine Zeitgenossen ausgeübt hat. Die Bedeutung Nietzsches für unser Kulturleben liegt in seinen Negationen; was er schlecht nennt erweist sich bei rechter Auffassung auch als schlecht. »Denn schlecht ist ihm im letzten Grunde das, was zu einer Verkümmerung des Menschenwesens, zu einer Einschränkung, wohl gar Vernichtung der Persönlichkeit führt; und in Staat und Gesellschaft, in Religion und Moral sind sicher noch gar viele Bestandteile, bei denen der Mensch zu kurz kommt, und wie wir uns die soziale Entwicklung der Zukunft auch denken mögen: gesund und stark kann dieselbe nur insoweit sein, als sie auch der Ausgestaltung des individuellen Lebens Raum läfst. . . . Die gesamte Geschichte des Menschengeschlechts beweist, dafs eine dauernde Erhebung des Einzelnen nur möglich wird, indem zugleich das geistige Niveau der Gesamtheit gehoben wird, so dafs jede echte Menschengröfse, die ihren Wert verstanden, nichts Besseres, nichts Wichtigeres zu thun wufste als möglichst viele, möglichst alle zu sich zu erheben«. (Kalthoff).

Die Neugestaltung der Lehrerbildung und die neuen Prüfungsordnungen in Preussen.

Auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Breslau, 1898, waren die grofsen Gesichtspunkte für eine den Forderungen der Zeit entsprechende Reform der Lehrerbildung aufgestellt worden; den einzelnen Landesvereinen sollte es überlassen bleiben, geeignete Schritte zur Herbeiführung derselben zu thun. Der Vorstand des preufsischen Lehrervereins unterbreitete anfangs August d. J. den Zweigvereinen Vorschläge hinsichtlich der Lehrerbildung zur Beratung, wobei es sich, »um einen praktischen Erfolg der in Aussicht zu nehmenden Schritte möglichst zu sichern, nur um Vorschläge handeln soll, die zwar den in den Beschlüssen der deutschen Lehrerversammlung vorgezeichneten Zielen zustreben, gleichzeitig aber möglichst eng an die bestehenden Verhältnisse anknüpfen und so die Möglichkeit der Durchführung für sich haben« sollen. Hätte man vor der bezeichneten Versammlung die Lehrerbildungsfrage mehr von diesem Gesichtspunkte aus behandelt, so wären wir vielleicht schon längst einen Schritt weiter gekommen; man darf bei allen Reformbestrebungen niemals den Boden unter den Füssen verlieren, denn die Kulturentwicklung ist eine stetige und keine sprungweise. Die Vorlage enthält Richtlinien für die verschiedenartigen Reformvorschläge, giebt aber zugleich auch an, welches die Licht- und Schattenseiten derselben im einzelnen sind und ob sich ein praktischer Erfolg unter den ge-

gebenen Verhältnissen annehmen läfst. So wird z. B. zu der Forderung, die »allgemeine Bildung durch Absolvierung einer der bestehenden höheren Lehranstalten mit neunjährigem Kurs zu gewinnen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) bemerkt, dafs diese Anstalten bis jetzt nicht imstande seien, eine zur Füllung der Seminare ausreichende Zahl von Abiturienten zu liefern und erscheine dies auch für absehbare Zeit ausgeschlossen; denn nach Mitteilungen des »Centralblattes für das gesamte Unterrichtswesen« betrug die Zahl der Abiturienten 1900 = 5740, während die Seminare allein ca. 4000 Abiturienten nötig haben, sodafs die Zahl derselben um 80% vergröfsert werden müfste. »Das durchschnittliche Lehrereinkommen«, so sagt der Vorstand, »wird selbst bei günstiger Fortentwicklung der Gehaltsverhältnisse jedenfalls noch lange hinter der materiellen Existenz, zu welcher in der Regel die Absolvierung einer Schule mit neunjährigem Kursus den Zugang eröffnet, erheblich zurückbleiben; hinreichend bemittelte Eltern werden also schwerlich in ausreichender Zahl die bedeutenden Kosten des vieljährigen Besuches einer solchen Anstalt aufwenden wollen, um ihre Söhne schliefslich Lehrer werden zu lassen. Zahlreichen, gut beanlagten Knaben, für die, nachdem sie eine Volks- oder Mittelschule (preufsische) durchgemacht haben, heute noch die Mittel zur Ausbildung für den Lehrerberuf aufgebracht werden können, würde wegen der hohen Kosten zum Schaden der Schule und des Lehrerstandes der Eintritt in das Lehramt abgeschnitten sein.«

Die »Vorschläge« kommen jedoch für Preufsen zu spät; denn bereits sind unterdessen die Lehrpläne für die Präparandenschulen und Seminaren, Bestimmungen über die Aufnahme in die Lehrerseminare, die Entlassungsprüfung, die praktische Prüfung, die Prüfung für Lehrer an Mittelschulen und für die Rektoren erschienen.

»Es ist je länger je mehr«, so heifst es in der »Einführungsverfügung zu den Lehrplänen an den Präparandenanstalten«, »das Bedürfnis hervorgetreten, die Einrichtung und den Unterrichtsbetrieb der Präparanden-Anstalten einheitlich zu gestalten, damit überall eine gleichmäfsige und genügende Vorbereitung der Zöglinge für die Seminare herbeigeführt werde. Zugleich ist allseitig die Notwendigkeit erkannt worden, das Verhältnis der Lehraufgaben der Präparanden-Anstalten zu denen der Seminare bestimmter festzusetzen. Der Lehrplan für die Präparanden-Anstalten ist auf die Anstalten mit drei aufsteigenden Klassen mit je einjährigem Kursus berechnet. Der Lehrplan der Präparanden-Anstalt und der des Seminars bilden ein organisches Ganze. Die Präparanden-Anstalt soll auf der Grundlage des in der Volksschule vermittelten Wissens die allgemeine Bildung der Zöglinge weiterführen. Dem Seminar fällt die Aufgabe zu, die allgemeine Bildung der Zöglinge zum Abschlufs zu bringen und ihnen die für die Verwaltung eines Volksschulamts erforderliche Fachbildung zu vermitteln. Der Lehrplan der Präparanden-Anstalt baut sich im allgemeinen auf dem der Volksschule auf. Wo beiden gleiche Stoffgebiete zufallen, — wie in biblischer Geschichte, Katechismus, Geschichte, Erdkunde, — hat in der Präparanden-Anstalt der Fortschritt der Behandlung des Stoffes in der Vervollständigung,

der eindringenden Vertiefung und der Gewinnung von Zusammenhängen sich darzustellen. Da die aufzunehmenden Zöglinge ihre Vorbildung in verschiedenartigen Schulen erhalten haben, ist es zunächst Aufgabe der untersten Klasse der Präparanden-Anstalt, die Schüler zu gleicher Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu fördern und eine sichere Grundlage für den weiteren Unterricht zu schaffen. Zu diesem Zwecke ist es in mehreren Lehrgegenständen (z. B. in Rechnen, Raumlehre, Rechtschreibung) nötig, den Lehrstoff der Oberstufe der Volksschule zum Ausgangspunkt und zum Gegenstand grundlegender Behandlung zu machen. In der Präparanden-Anstalt sind einzelne Zweige des Unterrichts abschliefsend zu behandeln; so biblische Geschichte, Katechismus und Kirchenlied im evangelischen Religions-Unterricht, ferner Elementar-Grammatik im Deutschen, elementares Rechnen, alte Geschichte, Naturbeschreibung (soweit es sich um die Kenntnis einzelner Naturkörper handelt), Schreiben«.

Wenn wir auch zugeben, dafs man sich zunächst mit dreiklassigen Präparandenschulen begnügen mufs und nur allmählich mit der fortschreitenden Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des Lehrerstandes zu vierklassigen übergehen kann, so sind wir doch der Ansicht, dafs man den Lehrplan der Präparandenschule zeitgemäfser hätte gestalten können, wenn man auch Bestimmungen über die Aufnahmsprüfung in die Präparandenschule herausgegeben und in denselben das Bildungsziel der vier- resp. achtklassigen Volksschule als Bedingung für die Aufnahme aufgestellt hätte; dann hätte man nicht nötig gehabt, die unterste Klasse oder gar die beiden untersten Klassen der Präparandenschule völlig mit der Wiederholung des Lehrstoffs der Oberstufe der Volksschule anzufüllen. So gut man den Lehrplänen der Präparandenschulen »methodische Anweisungen« beifügen konnte, so gut konnte man sie auch solchen Bestimmungen beifügen, um ganz sicher zu sein, dafs die Vorbildung der Zöglinge eine möglichst gleichmäfsige und der Wissensstoff methodisch durchgearbeitet sei. Bei allen denjenigen Zöglingen, welche ein-, zwei- oder dreiklassige Schulen mit niedrigeren Bildungszielen besuchen, müfste eben durch Nebenunterricht das Ziel erreicht werden, was durchaus keine Schwierigkeit hat. Dann konnte man aber in der Präparandenschule höhere Ziele erstreben und konnte den Lehrstoff der allgemeinen Bildungsfächer, der noch die beiden unteren Klassen des Seminars füllt, in der Präparandenschule zum relativen Abschlufs bringen. Dadurch hätte die Präparandenschule aber in der That den Charakter einer höheren Schule erhalten, zumal jetzt eine Fremdsprache obligatorisch ist; sie würde aber auch selbständiger und unabhängiger vom Seminar geworden sein. Dann hätte man auch im Seminar mehr Zeit zur theoretischen und praktischen Fachbildung gehabt; denn was nach dem neuen Lehrplan in dieser Hinsicht geboten und gefordert wird, genügt keineswegs den heutigen Forderungen an die Lehrerbildung. Es müfsten doch wenigstens 6 Stunden in jeder Klasse der Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften, wozu heute nicht blofs »Psychologie und Logik« sondern auch Ethik und Ästhetik gehören, gewidmet werden; ferner wäre dann Zeit vorhanden gewesen, um die

Methodik der einzelnen Lehrgegenstände, einschliefslich des Lehrstoffs selbst, eingehend zu behandeln, was in wöchentlich einer Stunde in der Oberklasse nicht möglich ist. Es soll durchaus nicht verkannt werden, dafs in den neuen Lehrplänen für Präparandenschulen und Seminare ein wesentlicher Fortschritt wahrzunehmen ist, der einerseits in einer Vermehrung und Vertiefung des Bildungsstoffes, anderseits in einer besseren Anordnung und Verteilung desselben zu suchen ist; so wird man es gewifs billigen, dafs z. B. die Geschichte der Pädagogik vom Anfang an den Schlufs geschoben worden ist.

Seit Jahren streitet man, namentlich in Preufsen, darüber, ob die Prüfungen für Lehrer an Mittelschulen und für Rektoren wegfallen oder bestehen bleiben sollen; Gründe für beide Ansichten werden gegenüber gestellt. Noch letzthin hat der Lehrerverein »Geestemünde, Lahr und Umgegend« den Antrag gestellt, durch den preufsischen Lehrerverein den Kultusminister zu veranlassen, »die Verfügung, nach der von Leitern sechs- und mehrklassiger Schulen besondere Prüfungen gefordert werden«, aufheben zu wollen. In anderen Ländern, z. B. in Bayern, hat man vor noch nicht langer Zeit den Wunsch ausgesprochen, man möge solche Prüfungen einrichten, damit den Volksschullehrern Gelegenheit gegeben werde, in höhere und leitende Stellungen zu gelangen. Solange die Lehrerbildung noch nicht auf ihrer vollen Höhe ist und Prüfungen überhaupt zur Feststellung eines bestimmten Bildungsgrades nötig sind, so lange wird man zum Besten des Lehrerstandes an höheren Prüfungen für die Volksschullehrer festhalten müssen. Gewifs kann jemand auch ohne Prüfung sich durch Fortbildung eine höhere Bildung, als sie ihm die Lehrerbildungsanstalt gegeben hat, erwerben; es gibt, Gott sei Dank, viele Lehrer, bei denen dies der Fall ist. Ob sie aber, wenn die Prüfungen abgeschafft würden, in höhere und leitende Stellungen gelangen würden, mufs nach den von uns gemachten Erfahrungen bezweifelt werden. Denn wir haben es erlebt, dafs Leute sich in höhere Stellungen zu drängen wufsten, denen jede Qualifikation dazu abging; es wäre ihnen das nicht gelungen, wenn sie eine höhere Prüfung hätten ablegen müssen. Und wenn einmal die Wünsche des Lehrerstandes nach den Breslauer Beschlüssen geregelt sind, wenn dann dem Lehrer auch die Universität geöffnet ist, wie dies bereits in Sachsen der Fall ist, so wird man auch dann noch, wie in Sachsen, höhere Prüfungen nötig haben; denn nur ein kleiner Teil der Lehrer wird immerhin von diesem Rechte Gebrauch machen und die meisten nur dann, wenn sie dadurch gröfsere Rechte erlangen. Dadurch mufs nun doch dem Absonderungsbestreben durchaus nicht Vorschub geleistet werden; das kann sich auch geltend machen, wenn Lehrer ohne Prüfung in höhere und leitende Stellungen gelangen und hat sich auch in solchen Fällen geltend gemacht. Ja, auf Grund unserer Erfahrung, liegt es bei den letzteren gerade nahe, dafs sie sich überheben, sich für etwas besseres halten und absondern, um sich ein höheres Ansehen zu geben; hätten sie nach jahrelanger Arbeit eine Prüfung ablegen müssen, so wären ihnen wohl solche Gedanken nicht gekommen. Es ist ja nunmehr jedem Lehrer freigestellt, sich die be-

sonderen Rechte zu erwerben; wer darauf verzichtet, mufs auch die Folgen tragen. Gewifs reicht die Prüfung allein nicht hin, um die Qualifikation für eine höhere und leitende Stellung nachzuweisen; die Bewährung in der Praxis mufs hinzukommen und zuletzt ausschlaggebend sein. Prüfungsordnungen sind auch nichts Vollkommenes; auch die fürs höhere Lehrfach haben ihre Mängel und Fehler. Bei den Verordnungen fürs Mittelschul- und Rektorexamen kommt noch hinzu, dafs man hier noch vielfach in demselben Fahrwasser segelt wie in der Lehrerbildungsfrage; dafs aber der wissenschaftliche Wert gering sei, das kann nur jemand behaupten, der die Vorbereitung dazu als Drill betrachtet und annimmt, dafs die Vorbereitung dazu nur vom Nützlichkeitsprinzip beherrscht werde. Dafs auch dieses vorkommt und die »Anleitungen« zur Vorbereitung auf die genannten Prüfungen dazu vielfach anleiten, soll nicht geleugnet werden; es ist oft wirklich kaum glaublich, welche Werke dort zur »Vorbereitung« empfohlen und welche Ratschläge dazu oft gegeben werden. Aber es liegt ganz am Lehrerstand, sich aus dieser Lage zu befreien; es liegt ganz an ihm, seine Studien auch bei der Vorbereitung nach den von der Wissenschaft gegebenen Richtlinien einzurichten und nicht nach jenen »Anweisungen« und blofs um der Prüfung willen. Allein es mangelt noch vielfach, es mufs gesagt sein, im Volksschullehrerstand an dem Streben nach »wissenschaftlicher« Fortbildung, nach wissenschaftlichen Studien; mit den Ferienkursen ist es allein auch nicht gethan — das eingehende Studium mufs hinzukommen. Wie viel % der deutschen Lehrer lesen denn eine pädagogische Zeitschrift, die auf wissenschaftlicher Basis beruht? Wenn dieses wissenschaftliche Interesse und Streben mehr wie seither gepflegt wird, dann werden die Prüfungen, ihre richtige Handhabung vorausgesetzt, weder das wissenschaftliche Streben noch den Charakter schädigen, sondern stärken. Ob die genannten Prüfungen nicht anders eingerichtet, ob man statt den zwei Prüfungen nicht besser nur eine Prüfung setzen sollte, das ist eine andere Frage; wir würden uns für nur eine Prüfung entscheiden. Dafs aber die Vorbereitung für eine Prüfung, das Streben nach Erreichung eines höheren Ziels vielfach Anregung zu erweiterter und vertiefter Bildung gibt, kann doch wohl nicht geleugnet werden; in vielen Fällen wird dadurch auch das Streben nach vertiefter »wissenschaftlicher« Bildung geweckt. Wenn diese Weiterbildung durch Universitätsstudien unterstützt wird, so ist das jedenfalls dem »blofsen« Selbststudium vorzuziehen; mit Recht strebt daher die deutsche Lehrerschaft darnach, dafs ihr die Pforten der Universität geöffnet werden.

Dafs die genannten Prüfungsordnungen einer Reform bedürftig waren, hat auch die preufsische Regierung erkannt und durch die neuen Prüfungsordnungen vom 1. Juli 1901 anerkannt. Man mufs es immerhin freudig begrüfsen, dafs man endlich in Preufsen an eine Reform dieser Prüfungsordnungen herangetreten ist, wenn auch dabei die Wünsche des Lehrerstandes nur zum geringen Teil erfüllt sind; aber Etwas ist immer besser als Nichts! Aus den im Kultusministerium gepflogenen Beratungen, zu denen auch Schulmänner und zwar aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangene, zugezogen worden waren, sind die neuen Prüfungsordnungen

hervorgegangen, die sich mit der Wiederholungsprüfung, der Prüfung für Mittelschulen und der Prüfung der Rektoren beschäftigen; sie sind also eine neue, und, man darf es sagen, verbesserte Auflage der Prüfungsordnungen in den »Allgemeinen Bestimmungen« vom 15. Oktober 1872. Sie lassen deutlich erkennen, dafs man in Preufsen weder daran denkt, die alten Wege der Lehrerbildung zu verlassen noch daran, in reaktionäre Bahnen in der Lehrerbildung einzulenken; man will vielmehr, und wir halten das im Interesse der Schule und des Lehrerstandes für richtig, die ruhigen und sicheren Bahnen der Entwicklung im Anschlufs an das Bestehende wandeln.

Die zweite Prüfung, die Dienstprüfung, ist nicht mehr wie seither eine Wiederholungsprüfung, sondern eine pädagogisch-praktische Prüfung; es soll nunmehr nur in denjenigen Fächern, in denen die Seminarprüfung ungenügende Leistungen ergeben hat, auf das positive Wissen eingegangen werden, um zu sehen, wie weit diese Lücken ausgefüllt sind. Sie hat also nicht den »Zweck festzustellen, ob die Bewerber das in der Entlassungsprüfung nachgewiesene Wissen in den verschiedenen Lehrfächern noch besitzen, sondern es ist ihre Aufgabe, nach Mafsgabe der Vorschriften der §§ 7—9 dieser Prüfungsordnung die Tüchtigkeit der zu prüfenden Lehrer für die Verwaltung eines Schulamtes zu ermitteln«. Der Schwerpunkt der Prüfung liegt in der allgemein-pädagogischen Fachbildung und in der praktischen Befähigung zum Lehrerberuf. Daher hätte man aber die Prüfung nicht an das Seminar verlegen uud in die Hände der Seminarlehrer legen sollen; die Schulinspektoren, Rektoren usw. sollten sie vielmehr abnehmen.

Von der Ablegung der Prüfung zum Nachweis der Befähigung als Lehrer an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen sind nur die Lehrer befreit, welche die Prüfung für das höhere Lehramt bestanden haben, nicht aber die Geistlichen und die Kandidaten der Theologie. Die allgemeine Prüfung in allen obligatorischen Lehrgegenständen usw. ist mit Recht ausgefallen; die Prüfung ist nunmehr eine reine Fachprüfung, zu der wir die beibehaltene Prüfung in der Pädagogik bei einem Lehrer rechnen. Die Verbindung der Fächer, in denen der Examinand eine Prüfung ablegen will, ist besser wie früher und ermöglicht ein eingehendes Fachstudium; dementsprechend sind auch die Forderungen in einzelnen Fächern höher gesteckt. Im Deutschen z. B. wird eine »übersichtliche Bekanntschaft mit der geschichtlichen Entwicklung der Schriftsprache« verlangt; die Forderungen in der Litteraturgeschichte sind erweitert und die »Bekanntschaft mit den Grundzügen der deutschen Metrik, Poetik und Stilistik« ist hinzugekommen. In der französischen und englischen Sprache wird »richtige Aussprache und Bekanntschaft mit den Elementen der Phonetik und Aussprachlehre« und »Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache« verlangt; einige Hauptwerke der bedeutendsten Schriftsteller soll der Examinand auf Grund eigener Lektüre näher kennen und auch mit der neuen Geschichte Frankreichs und Englands vertraut sein. In der Geschichte wird auch die Kenntnis der kulturgeschichtlichen Entwicklung betont; desgleichen wird »Kenntnis der preufsischen Staats- und

deutschen Reichsverfassung« und »Bekanntschaft mit den wichtigsten Erscheinungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens der Neuzeit« verlangt. In der Geographie wird die Kulturgeographie berücksichtigt; ferner wird »Bekanntschaft mit den Hauptthatsachen der Völkerkunde, der Tier- und Pflanzengeographie«, »übersichtliche Kenntnis der Geschichte der Entdeckungen und der wichtigsten Richtungen des Welthandels, sowie der Beschaffenheit der deutschen Kolonien und Schutzgebiete« gefordert. Die Forderungen in der Mathematik sind wesentlich erhöht; die einzelnen Forderungen sind genau angegeben und gehen wesentlich über die Seminarbildung hinaus. In Botanik und Zoologie werden Anatomie, Physiologie und Biologie betont; der Mensch und die Gesundheitspflege sind besonders berücksichtigt. Auffallen muſs es, daſs weder bei der Prüfung der Lehrer an Mittelschulen noch bei der der Rektoren die Bekanntschaft mit der Ethik und Ästhetik gefordert wird; es ist dies eine Lücke, die noch ausgefüllt werden muſs. Wir können es auch nicht billigen, daſs sich die Prüfung auf die Geschichte der Pädagogik nur bei denjenigen Kandidaten erstrecken soll, welche noch keine lehramtliche Prüfung abgelegt haben«; denn da diese Prüfung zur Erwerbung der Befähigung als Seminardirektor, Kreisschulinspektor, Rektor usw. dienen soll, so sind Psychologie, Logik, Ästhetik und Ethik nebst Geschichte der Pädagogik sehr wichtige Fächer.

Freudig zu begrüſsen ist es endlich, daſs die preuſsische Regierung sich entschlossen hat, den »Fortbildungskursus« in Berlin auf die Dauer von zwei Jahren auszudehnen; er ist ganz besonders zur Weiterbildung der zukünftigen Seminarlehrer berechnet. Leider sollen nur 30 Lehrer an einem Kurs teilnehmen; aber immerhin ist es ein Anfang zur Erweiterung der seminarischen Bildung durch Universitätsstudium. Wir hoffen, daſs man weiterhin dazu kommen wird, an wenigstens einer preuſsischen Universität einen Lehrstuhl zu errichten, der besonders für die Weiterbildung der Volksschullehrer berechnet ist und von dem aus auch bei den anderen Lehrstühlen Veranlassung gegeben wird, die Bedürfnisse des Volksschullehrerstandes bezüglich seiner Fortbildung so viel als möglich zu beachten.

C. Referate und Besprechungen.

Neue Aufgabensammlungen und Lehranleitungen für den Rechenunterricht der Volksschule.

Von **Rudolf Knilling**, Oberlehrer in Traunstein (Bayern).

Es ist sicher ein erfreuliches Zeichen, daſs unsere Rechenmethodiker das Lehrverfahren beim Volksschulunterricht fortgesetzt zu vervollkommnen und dadurch noch naturgemäſser, geistbildender erziehlicher und nutzbringender als seither zu gestalten versuchen.

Alle Bücher und Broschüren, welche mir heute zur Besprechung vorliegen, streben irgendwelche Verbesserungen an.

Freilich vermögen sie die stolzen Ziele, die sie sich gesteckt, und die hochgespannten Erwartungen, welche sie durch die Versprechungen im Vorwort oder durch die Darlegungen und Erörterungen in den einzelnen Buchabschnitten uud Buchkapiteln erregen, nicht immer und nicht vollständig zu verwirklichen; aber dieses rastlose, energische, freudige und zielbewuſste Vorwärtsstreben verdient immerhin vollste Anerkennung und wird gewiſs auch mehr oder weniger zur wirklichen und rationellen Verbesserung unseres Volksschulrechenunterrichtes beitragen.

I. Schriften, welche eine naturgemäſse Reform des **gesamten** Volksschulrechenunterrichtes anbahnen möchten.

Heinrich Schreiber, Lehrer in Würzburg. Die Tyrannei der Zahl. Altenburg. Verlag von H. A. Pierer. 1900. 36 Seiten. Preis 60 Pfg.

Wie Arthur Schulz, der schneidige Redakteur der Schulreform unlängst gegen »die Tyrannei des Alphabetes«, d. i. gegen den zu ausgedehnten, die Hälfte der Schularbeit in Anspruch nehmenden Betrieb des Lese- und Schreibunterrichtes amkämpfte, so zieht Heinrich Schreiber in seiner frischen und geistvollen Streitschrift gegen die Zahl, die Ziffer als »einem zweiten fast ebenso gefährlichen Tyrannen« ins Feld. Freilich läſst er sich in seinem apostolischen Feuereifer zu manchen Übertreibungen hinreiſsen. Doch vieles ist unbedingt richtig und wahrhaft zeitgemäſs. Ich erlaube mir zum Beweis des eben Gesagten nur folgende drei Forderungen hervorzuheben: Das Rechnen ist als Sachunterricht zu betreiben, der Rechenlehrer hat vor allem die Schülerindividualität zu berücksichtigen, der Rechenunterricht soll einmünden in die Erziehung zur Wahrhaftigkeit, Genauigkeit und Verantwortlichkeit. (Vergl. auch mein Werk: Die naturgemäſse Methode des Rechenunterrichts. II. Teil. München u. Leipzig. R. Oldenbourg. 1900.)

Franz Czekansky, Bürgerschullehrer in Korneuburg. Grundzüge des sinn- und formgewandten Elementar-Rechnens. Eine Kritik über unsere elementare verstandesmäſsige Rechenkunst. Wien. 1899. Pichler's Wittwe & Sohn. 8°. 82 Seiten. Preis 1 Mk.

Der Verfasser dieses zweiten Schriftchens hat sich die bescheidene,

aber lohnende und dankbare Aufgabe gestellt, die überkommenen mündlichen und schriftlichen Darstellungs- und Rechnungsformen möglichst zu verbessern und so den unverstandenen geistlosen Mechanismus, der ihnen noch vielfach anhaftet, bis auf den letzten Rest zu beseitigen. Das ist ihm auch wirklich gelungen. Und so sprechen wir denn dem wackeren Verfasser für seine eingehenden praktischen Darlegungen, welche nach unserer Überzeugung einen wahrhaften Fortschritt bedeuten, unsere Anerkennung aus und fügen daran noch den Wunsch: es möchte seine verdienstvolle Arbeit viel und ernstlich gelesen und dann in der Schupraxis nach Möglichkeit auch befolgt werden.

K. O. Beetz, Schuldirektor in Gotha. Einheitliche Rechenaufgaben für Stadt- und Landschulen. Osterwieck-Harz. 1900. Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt.

Erstes Heft. 1. und 2. Schuljahr. Die Grundrechnungen mit den Zahlen im Hundertkreise. Preis 25 Pfg. Anleitung dazu (für die Hand des Lehrers). Preis 80 Pfg.

Zweites Heft. 3. und 4. Schuljahr. Die Grundrechnungen in der aufsteigenden Zahlen- und Ziffernordnung. Preis 30 Pfg. Anleitung dazu (für die Hand des Lehrers.) Preis 60 Pfg.

Drittes Heft. 5. und 6. Schuljahr. Die Grundrechnungen mit ganzen und gebrochenen Zahlen. Preis 35 Pfg. Anleitung dazu (für die Hand des Lehrers) 80 Pfg.

Viertes Heft. 7. und 8. Schuljahr. Die bürgerlichen Rechnungsarten nebst Anleitung sind in Vorbereitung.

Wie alle früheren Arbeiten des rühmlichst bekannten Gothaer Schuldirektors zeichnet sich auch vorliegende Aufgabensammlung durch einen seltenen Grad von Selbständigkeit und Originalität aus. Beetz beschreitet in der That völlig »neue Bahnen«, um »an Stelle von Wort-, Zeichen- und Gedächtniskram durchweg wirkliche Anschauung zu setzen, scharfe Vorstellungen zu bilden und alles, Baustein auf Baustein, zu einem in sich begründeten, einheitlichen Gedankengebäude zusammenzufassen.« Nur eines erscheint uns seltsam, das ist das Faktum, daſs Beetz auf seine patentierte Typentafel verzichtet und dafür die Würfel und Säulen des Tillich'schen Rechenkastens verwendet. Doch wagen wir nicht zu entscheiden, ob dies als ein »Umkehrversuch« oder als ein wirklicher und eigentlicher Fortschritt bezeichnet werden muſs.

L. F. Göbelbecker, Das rechenunterrichtliche Sachprinzip in seiner historischen Entwicklung dargestellt und vom Standpunkt der neueren Psychologie und einheitlich organisierten Volksschulerziehung beleuchtet. Otto Nemnich, Verlag, Wiesbaden. 1901. 8°. VII u. 92 Seiten. Preis geheftet M. 2.50, eleg. geb. M. 3.20.

Nach unserer Überzeugung gehört diese Schrift zu den hervorragendsten und bedeutsamsten Erscheinungen der gesamten neueren und neuesten Rechenlitteratur. Wir wissen nicht, ob wir die erstaunliche Belesenheit des Verfassers oder den Scharfsinn, mit welchem er seine eigenen selbständigen Meinungen entwickelt und begründet, mehr bewundern sollen. Dagegen ist es uns sonnenklar, daſs die Bedeutung des rechenunterrichtlichen Sachprinzips noch niemals so überzeugend dargethan

wurde, als dies hier durch Göbelbecker geschieht. Wer sich für eine durchgreifende naturgemäfse Reform unseres Volksschulunterrichts interessiert oder wer selbst durch Rat und That dabei mithelfen möchte, dem können wir das Studium dieser so geistvollen und doch dabei so klaren und leichtverständlichen Broschüre nicht dringend genug empfehlen.

II. Schriften, welche nur einzelne kleinere Partien des Rechenunterrichts behandeln.

Rudolf Knilling, Drei Rechenkartons für unsere kleinen Anfänger. Ein neues praktisches Lehrmittel, welches den Gebrauch eines vielblätterigen Rechenbüchleins im ersten Schuljahr entbehrlich macht, und welches sich zugleich als Vorschule (Rechenfibel) für jede beliebige Aufgabensammlung bestens eignen dürfte. Nach den Grundsätzen der naturgemäfsen Rechenmethode entworfen und ausgearbeitet. Druck nnd Verlag von R. Oldenbourg in München.

Erster Rechenkarton: Zahlenraum 1 bis 5. Vier Kartonseiten in Quart in grüner Schutzdecke, enthaltend 300 Rechenaufgaben nebst einer lebensgrofsen Abbildung der Kindeshand, ferner einer möglichst plastischen Veranschaulichung der Zahlen 1 bis 5 durch Pfennige und Markstücke in wirklicher Gröfse und in Bronce- bezw. Aluminiumdruck endlich den notwendigen »Anmerkungen für Eltern und Lehrer«. Preis 10 Pfg.

Zweiter Rechenkarton: Zahlenraum 1 bis 10. Vier Kartonseiten in gelber Schutzdecke, enthaltend 634 Rechenaufgaben, die Abbildung der beiden Kindeshände in natürlicher Gröfse, die Versinnlichung der Zahlen 6 bis 10 durch Pfennigstücke in Broncedruck und »Anmerkungen« über das Fingerrechnen. Preis 10 Pfg.

Dritter Rechenkarton: Zahlenraum 1 bis 20. Vier Kartonseiten in blauer Schutzdecke mit ca. 1700 Rechenaufgaben, welchen aufserdem noch eine übersichtliche Zahlenveranschaulichung nach Art der russischen Rechenmaschine, ferner die in Bronce- bezw. Aluminiumdruck und in wirklicher Gröfse ausgeführte Abbildung des Pfennigstückes, Zweipfennigstückes, Fünfpfennigstückes, Zehnpfennigstückes und Zwanzigpfennigstückes und endlich einige methodische »Anmerkungen« beigefügt wurden. Preis 10 Pfg.

Zur Empfehlung meines neuen Lehrmittels erlaube ich mir nur zu bemerken, dafs dasselbe von der Fachpresse auf das günstigste beurteilt wurde und dafs es auch schon in vielen Schulen eingeführt ist.

Adam Langer, Hauptlehrer a. D. zu Landeck i. Schles. Der erste Rechenunterricht. Ausführliche Anleitung zum Gebrauche des Posner-Langer'schen Rechenkastens für Schule und Haus. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. Im Selbstverlag. 188 Seiten. Preis gebunden 1,80 Mk.

Jede Zeile der trefflichen Anleitung verrät den alten erfahrenen Praktiker. Wer seine Ratschläge und Winke befolgt, wird sicher sehr gute Resultate beim ersten Rechenunterricht erzielen. Auch die Vorurteile, welche der eine oder andere noch gegen den Gebrauch der Tillich'schen Würfel und Stäbe hegen mag, werden durch Langer's Ausführungen so überzeugnd widerlegt, dafs man sich versucht fühlt, jenes Lehrmittel und zwar in der Form des »Posner-Langer'schen Rechenkastens« sofort in der eigenen Schule zu verwenden und zu erproben.

Karl Teupser, Lehrer in Leipzig. Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichtes. 1. Teil: Der Zahlenraum 1 bis 100. Leipzig. Verlag von Alfred Hahn. 1901. 8°. 80 S. Preis 1,20 Mk., geb. 1,50 Mk.

Karl Teupser, Aufgaben für schriftliches Rechnen im Zahlenraum 1—100. Übungsheft für die Hand der Kinder im Anschlufs an des Verfassers »Methodische Lehrgänge« des elementaren Rechenunterrichts. Leipzig. Alfred Hahn. 1901. 8°. 32 S. Preis 25 Pfg. In Partieen bez. bei Einführung à 20 Pfg.

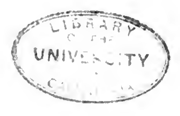
Wie der Verfasser in seinem »Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben« bereits eingehend bewiesen hat, sollen die Rechenübungen und Rechenbeispiele der Volksschule unmittelbar »in die Lebenskreise und Lebensverhältnisse« einführen, »in denen das Kind steht oder einst zu wirken bestimmt ist.« In vorliegenden zwei neuen Broschüren nun wird mit dem methodischen Ausbau der einzelnen Rechengebiete begonnen und Lehrern und Schülern ein wohlgeordneter und reichhaltiger Übungsstoff für den grundlegenden und daher wichtigsten Teil des Zahlengebietes, nämlich den Zahlenraum 1—100 geboten. Die Sachgebiete, welche der Verfasser dem Rechnen von 1—20 zugrundelegt, sind: »Unser Lebensalter. — Der Zehnpfenniger und die Pfennigstücke. — Preise zwischen 10 Pfg. und 20 Pfg. — Einwechseln und Umwechseln der Zweier. — Das Zwanzigpfennigstück. — Zifferblatt, Stunde. — Das Dutzend. — Die Mandel. — Die Bauernmandel.« Im Zahlenraume 1—100 dagegen behandelt er: »Die Mark und das Fünfzigpfennigstück. — Geldsummen aus Zehnpfennigern und Pfennigen. — Zurückzahlen auf gröfsere Geldstücke. — Messen von Längen. — Unsere Körperlänge, Kopf- und Brustweite. — Unsere Greifhöhe. — Der Tag. — Der Monat. — Die Minute. — Der Thaler, das Zwei- und Fünfmarkstück. — Droschke. — Eisenbahnwagen. — Güterwagen. — Woche. — Wohnhaus. — Rad und seine Speichen. — Aus dem Familien- und Schulleben.« Wir können Lehrgang und Aufgabensammlung nur bestens empfehlen.

A. Költzsch, Seminarlehrer in Weifsenfels. Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen. — Heft VIIIa. Bürgerliches Rechnen und Aufgaben aus anderen Gebieten des praktischen Lebens. Leipzig. Verlag von Karl Merseburger. 8°. 64 Seiten. Preis 40 Pfg.

Ergebnisse und methodische Bemerkungen zu Heft VIIIa. Leipzig. Karl Merseburger. 1900. 8°. 36 S. Preis 40 Pfg.

Aufgaben zur Kranken-, Unfall-, Alters- und Invaliden-Versicherung für den Rechenunterricht in der Volksschule. Achte Auflage ergänzt nach dem Gesetze vom 13. Juli 1899. Ausgabe für die Hand des Schülers. Leipzig. Karl Merseburger. 15 S. Preis 10 Pfg. Ausgabe für die Hand des Lehrers. 22 S. Preis 20 Pfg.

Auch diese Aufgabenhefte haben ihren Stoff ganz und gar dem werkthätigen praktischen Leben entnommen, auch sie vermögen darum das Interesse des Schülers in hohem Grade zu wecken und zu fesseln und auch ihnen ist aus den eben angeführten zwei Gründen weiteste Beachtung und Verbreitung zu wünschen.



Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 12. *Dezember* 1901. **XII. Jahrg.**

Wortkunde in der Formenkunde höherer Schulen.

Ein methodischer Beitrag zur Reform des formenkundlichen Unterrichts höherer Schulen (einschliefslich der Lehrerbildungsanstalten).

Von **Emil Zeifsig** in Annaberg in Sachsen.

(Schlufs.)

Die Hauptfrage ist nun: Worauf hat die prinzipielle Wortkunde[1]) in der Formenkunde das Augenmerk zu lenken, auf dafs »mit der Sprache zugleich ihr Inhalt, ihr Lebensgehalt voll und frisch und warm erfafst« wird? Im allgemeinen hierauf geantwortet, ist wohl ohne weiteres granitfest, dafs der Formenkunde nur diejenige »Sprache« zur onomatischen Erwägung zufällt, die mit ihr in Verbindung, in sachlicher Beziehung steht. Was darüber ist, das ist von Übel.

Welche Sprache ists aber, die das formenkundliche onomatische Unterrichtsmaterial ausmacht? In erster Linie gehören die *termini technici* der Formenkunde dazu, deren sich der Unterricht unbedingt bedienen mufs, d. h. die Kunstsprache mit den Kunstwörtern, die die Fachgelehrten (und teilweise auch das Volk) geschaffen haben, um gewisse Formenverhältnisse, Formen u. a. kurz und bündig, kurz und gut zu bezeichnen. Den technischen Ausdrücken ist »ins Innere zu sehen« (Hildebrands Schrift S. 96), auf den Grund zu schauen, ihre Herkunft gilt es zu ermitteln und dem Schüler zum Bewufstsein zu führen, damit »sich Wort und Sache in seinem Kopfe vermählen« (S. 8). Ohne Onomatik bleibt der Fachausdruck dem Zögling »eine leere, farblose Hülse, ein Nichts« (S. 7), »eine leere Marke ohne Prägung im Kopfe« (S. 8), »ein blofses verknöchertes lebloses Ding, eine tote Marke, deren Bedeutung

[1]) Auch die Wortkunde als Unterrichtsprinzip trägt dazu bei, dafs das vielgelobte und vielgeschmähte Wort: Jede Stunde eine Sprachstunde! seine wahre Bedeutung erhält.

und Inhalt mit dem Äufseren gar keinen Zusammenhang mehr hat« (S. 157), eine Schale ohne Kern. Darum ist es »in der That nicht blofs nützlich und schön, den Worten ins Innere zu sehen, ihren wahren ursprünglichen Wert einsehen zu können, sondern auch recht notwendig« (S. 96). »Das Wort ist gleichsam beim Worte zu nehmen« (S. 97), und wenn es das kleinste, bescheidenste ist. Die Unfähigkeit, sich den sinnlichen Gehalt der Sprache vorzustellen, ist allgemein, bei echt deutschen Wörtern sogar, wie vielmehr aber bei fremdsprachlichen! Und die Formenkunde ist überaus reich an fremden Kunstausdrücken. »Die Fremdlinge bringen schon von Haus aus wenig Leben mit, haben schon bei der Ankunft so verlebte Gesichtszüge, eine so verwischte oder verwaschene Gestalt« (S. 158). »Wie sollen sie bei uns frisches Leben zeigen oder gar Schönheit des Sprach- und Gedankenlebens fördern? Sie führen höchstens ein Scheinleben fort oder wachsen aus, sind störend im Ganzen des Begriffslebens ihrer Umgebung, stiften Verwirrung« (S. 159). »Sollten die Fremdlinge, die nun da mit bei uns hausen und schaffen wollen, der eingerissenen Verwilderung entzogen werden, dafs sie mit nützen statt schaden, so müssen sie der Pfleglosigkeit entzogen, müssen mit in die Schule genommen werden« (S. 184).

Der formenkundliche Unterricht darf sich aber (wie jeder andere Unterrichtsgegenstand) nicht damit begnügen, den alten, d. h. ursprünglichen Inhalt und die in der Etymologie [1]) begründete Bedeutungsentwickelung der Fachbezeichnungen zu entfalten, sondern mufs beständig auf ein Zweites Bedacht nehmen.

Die Umgangssprache weist eine Unmenge schlichter, oft auch kerniger Wörter und Wortverbindungen (Redensarten) auf, deren ursprünglicher, realer Hintergrund, deren lebensvoller Ursprung ganz oder wenigstens teilweise dem stofflichen Gebiete der Formenkunde angehört, also kurz gesagt formenkundlich ist,

[1]) »Der Ausdruck Etymologie wird heutigentags fast nur auf das Wort und seine Verwandten bezogen, weist aber ursprünglich mehr auf die Bedeutung, den Inhalt hin; das »Etymon« ist zunächst das Wahre, Echte, erst weiterhin die wahre, ursprüngliche Bedeutung, die sich in den Gliedern einer Wortfamilie in verschiedener Weise erhält oder abändert. Dafs man jetzt den Ausdruck blofs sprachlich-formal auffafst, ist ein Beispiel von der Aufdringlichkeit des Äufseren. Hauptsache ist jedoch das Innere, der Sinn und der allmähliche Übergang von der sinnlichen Bedeutung in die geistige, abstrakte, bildliche, tropische.«

deren Bedeutung sich aber im Laufe der Zeit in wunderbarer Weise erweitert (oder verengert) hat, und die gegenwärtig geistige Dinge, Vorgänge und Bezeichnungen bildlich bezeichnen, also nach und nach übertragene Bedeutung erhalten haben. Die Stammverwandten jedes formenkundlichen *terminus* darf ebenfalls die Wortkunde dem Schüler nicht vorenthalten. Wörter sind wie Münzen im Verkehr; sie greifen sich mit der Zeit ab und verlieren ihr scharfes Gepräge, sodafs zuletzt das Gepräge unkenntlich geworden ist. Und wie bei abgegriffenen Münzen leicht Täuschungen entstehen, so auch bei Wörtern, die viel benutzt werden; sehr leicht verschiebt sich nämlich ihre ursprüngliche Bedeutung. In vielen Fällen büfsen die Wörter, ebenso wie die Münzen, durch den fortwährenden Gebrauch geradezu an Wert ein, sie erhalten einen niedrigen, gemeinen Nebensinn. »Den Sprachvorrat des Einzelnen, wie er in der Vorratskammer des Sprachbewusstseins niedergelegt ist, und wie ihn schon der kleine Schüler ziemlich reich mit in die Schule bringt, bilden eigentlich weniger die einzelnen Wörter, an welche besonders zu denken man eigentlich erst in der Schule gewöhnt wird, als Redensarten, Wendungen oder wie mans nennen will, Verbindungen von Worten, die zusammen aufzutreten gewohnt sind, als Mittel, unsere Beziehungen und Verhältnisse zu den Dingen und Menschen und dieser unter einander auszudrücken.« (Hildebrand, a. a. O. S. 95). Die Redensarten »sind genauer besehen Bilder aus dem Leben, die da in festen Wendungen niedergelegt sind, gleichsam kleine Ausschnitte aus der wirklichen Welt, man kann sagen, photographische Bilder, die einmal von einem klaren Auge, oft vor Jahrhunderten schon und länger, von irgend einem Vorgange in und aufser uns, wie sie immer wiederkehren, in dieser Fassung aufgenommen worden sind.« (Hildebrand, S. 95). Die Volkssprache ist voll von Wörtern und Wendungen, worin formenkundliche *termini* vorkommen, deren Sinn nur mit Hilfe der formenkundlichen Kenntnisse recht zu verstehen ist.

Aber selbst damit kann es nicht sein Bewenden haben. Zu allen guten Dingen gehören drei, so auch hier. Zum Dritten und letzten gebührt den Ausdrücken, die mit den technischen Ausdrücken dem Sinne nach nahe verwandt und gut bekannt sind, eine Heranziehung, eine onomatische Klärung. Auch sie sind ihrem Kern und Wesen nach zu erfassen; auch daran ist Wichtiges und Schönes zu

lehren und zu lernen. Auf diese Weise ergeben sich Wortgruppen, oder ihres verwandtschaftlichen Verhältnisses wegen besser gesagt, Wortfamilien oder sprachliche Lebensgemeinschaften, um einen beliebten didaktischen Begriff der Neuzeit anzuwenden.

Alles zusammengefasst, mufs die Wortkunde in der Formenkunde (wie in jedem anderen Lehrfache) ein Dreifaches in den Bereich der Betrachtung ziehen, und zwar 1. die technischen Ausdrücke, 2. deren Stammverwandte und 3. ihre Sinnverwandten (Synonymen).[1]) Was thut denn nun die Formenkunde der höheren Schulwelt daran? Soviel ich weifs, so gut wie nichts, wenigstens nicht geflissentlich, höchstens beiläufig einmal, z. B. wenn einem Schüler (mit schlechter mathematischer Begabung!) ein *terminus* nicht ohne weiteres (nämlich ohne Deutung) in den Kopf, in den Sinn will. Ja, wie kann aber dem Schüler etwas einleuchten, wenn man versäumt, die Wörter bis ins Innerste zu durchleuchten; wie kann der Zögling etwas einsehen, wenn ihm die Gelegenheit genommen ist, durchs Wort auf den Grund und Boden zu sehen! Die Wörter müssen leer sein und bleiben, wenn man's nicht für nötig hält, sie wieder mit einem Anschauungsinhalt zu füllen; sie müssen einem tot vorkommen, sobald der Unterricht altem Herkommen nach vergifst, ihren lebendigen Inhalt hervorzukehren. Die Schulsprache ist mithin nur etwas für's Ohr, aber nicht für's Auge im Geiste.

Warum man die Deutung der Wörter konsequent unterläfst, weifs ich nicht. Man kann doch unmöglich annehmen, dafs die Lehrer selber des Sinnes und der Abkunft nicht bewufst wären, durchzieht ja heute ein strengerer philologischer Geist die ganze Lehrerschaft. Vielleicht hält man die Bedeutung der Fachnamen für selbstverständlich und setzt sie als bekannt voraus.[2]) Vielleicht hat man auch Scheu, die Wissenschaft mit dem gewöhnlichen Leben zu verbinden; aber ich meine, der Angst vor allem, was elementar, zu elementar, einfach, volksschulmässig, etwa gar plebejisch erscheinen könnte, fehlt die geringste Berechtigung.

[1]) Demnach befafst sich die Wortkunde mit der Wort- und Sinnverwandtschaft.

[2]) »Schleppen sich doch auch auf den Gymnasien Dinge fort, die man seit Jahrhunderten als bekannt vorausgesetzt, z. B. die Art zu fragen: wie hat *tangere* o. ä. *a verbo?* Uns ist auf der Schule dies (unverantwortlich abgeschmackte) »*a verbo* haben« nie erklärt worden, es ist ja seit Jahrhunderten bekannt! ich habe mir mein anfängliches Staunen darüber allmählich selbst in Verstehen auflösen müssen« (Hildebrand a. a. O. S. 185).

Der Hauptgrund, dass sich die Geringschätzung des Sprachinhalts in unserer Disziplin bis auf den heutigen Tag erhalten hat, mag nach meiner Ansicht darin liegen, dafs die Litteratur dieses Faches von unserer Forderung so gut wie gar nicht Notiz nimmt. Eine lange Reihe von Schriften, die mir zur Verfügung standen, habe ich aufs genaueste durchgesehen; was ich an onomatischem Materiale mit Mühe und Not gefunden habe, ist nicht der Rede wert. Nur versteckt in einer kleinen Anmerkung habe ich paarmal einen schüchternen Hinweis auf den Wortstamm entdeckt; an eine strikte Durchführung ist aber nicht zu denken. Doch keine Regel ohne Ausnahme, und zwar eine rühmliche Ausnahme von allen Litteraten ist E. F. Wienhold,[1]) weil. Seminaroberlehrer zu Waldenburg in Sachsen, dessen Unterrichtsstunden von seinen Schülern als wahre Muster eines lebendigen und anregenden Unterrichts gerühmt werden. Seine »Geometrie« giebt von den meisten fachmännischen Bezeichnungen die lateinische, französische, öfters auch die griechische Abkunft an. Doch Wienhold geht zu allermeist zu weit, und doch giebt er auch zugleich zu wenig. Wienhold belegt viele technische Ausdrücke mit fremden Namen, die selbst für höhere Schulen, wo die fremden Sprachen getrieben werden, nicht am Platze sind. Ich glaube, man kann sich ruhig folgendes schenken: Der stumpfe Winkel latein. *angulus obtusus, Plur. anguli obtusi;* parallele Grundlinien lat. *basis parallela;* das gleichseitige Dreieck lat. *triangulum aequilaterum;* das ungleichseitige Dreieck latein. *triangulum scalenum.* Die Seitenlinie des Kegels lat. *latus coni.* Noch andere Beispiele könnte ich hier anreihen. *Ne quid nimis, Non multa, sed multum,* sagt der Lateiner. Allzuviel ist ungesund, lautet es im Hausdeutsch und in der Weisheit auf der Gasse. Sogar die höhere Schule hat keine Zeit zu verlieren, ihre Zöglinge mit leerer Spreu und Wust toten Wissens zu verschütten und zu erdrücken; auch sie darf nicht in eine Art Titelsucht verfallen und die fremde Terminologie bis auf die Spitze treiben. Übergründliche Behandlung macht jeden Gegenstand dem Schüler leicht zur langen Weile (Gleichgiltigkeit) oder wohl gar des Überdrusses; die Nomenklatur, die in diesen Fällen zu gesucht ist, belastet zu drückend das Gedächtnis. Zum andern thut Wienhold, wie schon gesagt,

[1]) Lehrbuch der elementaren Mathematik für Seminaristen und Lehrer. II. Teil. Leipzig, Hahnsche Verlagsbuchhandlung 1874.

wieder zu wenig, ja im Grunde genommen gar nichts; er giebt sich mit der Angabe der fremdsprachlichen Abstammung und der Übersetzung in's Lateinische usw. zufrieden. Die Wort- und Sinnverwandten läſst er aber gänzlich auſser Acht. Sonach nimmt sich (soweit ich die Litteratur unseres Faches kenne) kein Lehrbuch oder Leidfaden — im Gegensatz zum Schrifttum anderer Schulfächer — der Wortkunde in unserem Sinne an.[1])

Was ist die nächste Folge davon, daſs die Schulpraxis im formenkundlichen Unterrichte fast gar nicht unserer Forderung von der Wortkunde Beachtung schenkt? Die technischen Ausdrücke, woran gerade die Formenkunde nicht arm ist, bleiben dem Zögling unverständig, verschwommen, unklar, undeutlich. Nur eine Probe, damit ich nicht bloſs *ex abstracto* zu reden scheine. Ich habe unzähligemale die Beobachtung gemacht, daſs z. B. der korrespondierende Winkel fortwährend der Verwechslung mit anderen Winkeln ausgesetzt ist und darum den Schülern viel Kopfschmerz bereitet und deshalb ihnen im Magen liegt. Woher kommt das aber? Weil dem Namen »korrespondierender Winkel« nicht auf die Finger gesehen worden ist; d. h. weil man vergaſs, seinen konkreten, sinnlichen Gehalt herauszugraben und dem Schüler zum Bewuſstsein zu erwecken, muſste Miſsverständnis sich einschleichen und auch allgemein werden, da der Name sich nicht mit dem Träger, der Sache verwachsen, beides nicht eins (bloſs uneins) werden konnte. Und wie leicht und schnell läſst sich hier die Onomatik anbringen. Die Schüler kennen ja schon längst Korrespondenz, Korrespondent, korrespondieren aus dem Leben auſserhalb der Schulräume. Sofort und auf immer ist den Schülern einer Klasse vom ersten bis zum letzten die Sache und das Wort klar. Der Lehrer kann aber den korrespondierenden Winkel hundert und mehr Male an der Tafel mit Hilfe der bekannten Parallelen, die von einer dritten Geraden durchschnitten werden, gezeigt haben, zum vollen

[1]) Ein Lehrer vertrat mir gegenüber den Standpunkt: Mir persönlich (!) ist das übliche Verfahren auch unsympathisch (!), aber eigentlich falsch kann man es nicht nennen, denn es ist doch sehr alt; es ist schon seit Menschengedenken Mode, und seine groſse Beliebtheit giebt ihm doch auch ein gewisses Recht. — Als ob ein Fehler dadurch schöner würde, daſs er Jahrhunderte alt ist! Mehr durch Liebe zum Hergebrachten und den hartnäckigen Widerstand, die Macht der Gewohnheit, als durch Gründe bewogen, bleibts beim Alten.

Verständnis hat er seine Schüler nicht geführt, wenn er auf den *terminus* nicht eingeht und nicht nachweisen läfst, dafs der Name für die Sache, das formenkundliche Objekt so gut pafst, wie der Rock auf den Leib. Aber prinzipiell wird das Deuten der Fachausdrücke unterlassen, es sind ja *termini technici.* So kommts, dafs »die Fremdwörter in der Schule wie heimatlos in der Luft schweben bleiben oder das Fragliche an ihnen als erledigt vorausgesetzt wird, während sich doch eigentlich niemand ihrer wirklich annimmt. So kann denn der Fall vorkommen, dafs in einer oberen Klasse ein Schüler wegen eines Ungeschicks oder Unkenntnis in diesem Fache Tadel oder Spott leiden mufs, ohne dafs er je darüber Lehre oder Weisung erhalten hat«. (Hildebrand S. 184.) Ja selbst die »höheren« Schüler, die sich mit ihrem Latein, Französischen oder Griechischen selbst die Abstammung eines fremdsprachlichen Namen suchen und damit rasch Licht schaffen könnten, thuns wohl nur ganz selten, wenn sie nicht dazu angeleitet und angehalten werden. Sogar über die eigentliche Bedeutung, den sachlichen Untergrund echt deutscher Wörter als Fachnamen giebt sich der erwachsene Schüler, das habe ich auch oft, sehr oft gefunden, (wie der Volksschüler) gar keine Rechenschaft. Wie gedankenlos, sinnlos führen selbst höhere Schüler Fachbezeichnungen wie Mantel, Schenkel[1]) im Munde, die sich doch nach leichter Anregung durch den Lehrer vortrefflich unter Mithilfe der Schüler ins helle und klare Licht setzen lassen. Sie sind »Worte, nichts als Worte«. Der Schüler steht der Terminologie völlig gleichgültig gegenüber und sieht sie für einen erstarrten Ballast an; die *termini* mit ihren Wort- und Sinnverwandten sind meistens dem dunkeln Gefühle der Schüler und dem Zufall überlassen, und das ist nicht in der Ordnung. Denn von der Klarheit, mit der Einer die Wörter und Redensarten handhabt, »hängt die Klarheit seines eigenen Denkens ab«. (Hildebrand S. 96.) Die Zöglinge betrachten unbewufst jedes Wort als eine Münze, die sie einnehmen[2]) und wieder aus-

[1]) Diese beiden *termini* fallen freilich schon der Wortkunde in der Volksschulformenkunde zu.

[2]) Daraus erklärt sich zum guten Teile die Vorliebe der Deutschen für Fremdwörter, deren häufiger Gebrauch heute noch bei vielen als ein Zeichen von hoher Bildung gilt. Manche Fremdwörter berauschen die Menschen offenbar durch ihren Klang.

geben, ohne ihren wahren Wert zu kennen; sie wissen nicht, was sie thun, was sie sprechen, denn keiner weifs, was soll es bedeuten. Ein Unterricht, der sich einer Deutung des Wortmaterials strengstens enthält, legt zwar guten Grund zum leeren Gerede, zum »Maulbrauchen« (Pestalozzi), zum Verbalismus[1]) wobei die Gedanken fehlen oder die Worte eher da sind, als die Gedanken, er pflegt einzig und allein Gedächtniskultur, jedoch der Verstand kommt zu schlecht, zu kurz weg, ja gar nicht in Frage. Und man denke ja nicht, dafs das Verständnis später, nach der Schulzeit, mit der Zeit kommt; bei den meisten Schüiern bleibt es bestimmt aus, und das anfängliche Staunen löst sich nicht, wie es Hildebrand mit dem *a verbo* (S. 185) erging, allmählich in Verstehen auf. —

Das alles ist Beweis genug für die natürliche Wichtigkeit der Namendeutung. Diese Darlegungen geben negativ die Antwort darauf, warum die Formenkunde höherer Schulanstalten die Wortkunde nicht aus dem Auge verlieren darf. Positiv ausgedrückt sind es 2 Gründe, die die Onomatik gebieterisch fordern. Der erste Grund lautet: Klarheit des formenkundlichen Unterrichts, der Schulsprache; darum erschliefst die Wortkunde dem Schüler den Inhalt der terminologischen Bezeichnungen. Und wozu verdienen die Wörter und Wortverbindungen, die mit der Formenkunde mehr oder weniger zusammenhängen und in der Sprache des Volkes Bürgerrecht erlangt haben, eine Berücksichtigung? Einzig und allein der Klarheit der Volkssprache, der Umgangssprache halber thut man auf alle Fälle gut, auch sie in onomatische Behandlung zu nehmen, denn sonst trägt sie der Schüler als totes Kapital mit sich herum.

Die beiden Beweggründe vereinigt ergiebt: Die Klarheit der Schul- und Volkssprache, noch kürzer: die Klarheit der Sprache[2])

[1]) Artikel: Verbalismus von Prof. Dr. Rein. (Encyklopädisches Handbuch); ferner Verbalismus von Prof. Dr. Th. Vogt (13. Jahrbuch des Vereins f. w. P.) Schleichert sagt in seinem trefflichen Buche: »Die deutsche Sprache«: »Wir Deutschen fühlen im Ganzen wenig bei unseren Worten .... Unzählige in ihrem eigentlichen Wesen, in ihrer wahren Funktion nicht mehr gefühlte Worte führen wir im Munde.« »Verbalismus« v. Fr. Hartmann (1879).

[2]) Lazarus: Leben der Seele (2. Auflage 2. Band.) Volkmanns Lehrbuch der Psychologie (2. Auflage § 48). Friedrich Franke: Die Wortdeutung im Unterricht der Volksschule. (Deutsche Schulpraxis 1893 S. 273.) Fichtes 4. Rede an die deutsche Nation, die im engsten Anschlufs an das Wesen der Sprache den Deutschen des 19. Jahrhunderts ihren Beruf weissagend vorhält.

überhaupt. Klarheit ist die »erste und wichtigste Leistung, die man mit Recht von einer Sprache fordert. Leibniz sah einst seine Muttersprache wie einen Hort der Klarheit an im Hinblick auf Europa und die Wissenschaft, es war ein Lieblingsgedanke von ihm, im Zusammenhange mit seiner eifrigen Teilnahme an den Bestrebungen zur Einführung des Deutschen als Sprache der Wissenschaft,[1]) dafs sie für unklare Begriffe und Gedanken als Prüfstein dienen könne (wie der Stein, an dem man Gold auf seine Echtheit prüfte durch Anstreichen).«[2]) »Die Klarheit, die volle, wahre Klarheit für uns ist gebunden an die lebendige Sprache, an die Muttersprache (auch für die Wissenschaft), an das Fremde aber, vor allem aber an die abstrakte Schulsprache hängt sich Unklarheit, d. h. eine gewisse Verschwommenheit des Begriffs in Form und Farbe, weil er sich von der ursprünglichen Anschauung und Empfindung (seinem einzigen gesunden und lebendigen Inhalte) los gelöst oder zu weit entfernt hat, darum auch eine gewisse Kälte und Lebenslosigkeit im Vergleich mit den aus dem frischen Leben entnommenen Ausdrücken.«[3])

Wir stehen am Ende einer recht abstrakten, wesentlich theoretischen Erörterung. Die folgenden Erwägungen sind vorwiegend praktischer Natur. Ich glaube klargelegt zu haben, was ich mir als Ziel der prinzipiellen Wortkunde in der Formenkunde denke, sodann fand aber schon im allgemeinen Andeutung, welche Art des Betriebes sich empfiehlt. In welcher Weise die Wortkunde im formenkundlichen Unterrichte vorgenommen werden mufs, ist entschieden die Hauptfrage, doch zugleich die heikelste Frage, die anzuschneiden ist. Schon mancher hat hochfliegende Pläne geschmiedet, und bei der Verwirklichung fielen sie samt und sonders wie ein Kartenhaus in ein Nichts zusammen. Luftschlösser haben nicht selten auch Pädagogen gebaut; man spricht ja von einer Kirchturmpädagogik. Dafs sich unsere kurz dargelegte »graue« Theorie sehr wohl in die Praxis umsetzen läfst, wird das Folgende beweisen. Ich nehme einige beliebige, verschiedenartige Beispiele und verfahre so, wie ich's in der Schule vor Schülern für gut halte.

[1]) S. Aug. Schmarsow, Leibniz und Schottelius, die Unvorgreiflichen Gedanken untersucht und herausgegeben Strafsburg 1877, S. 8.

[2]) Hildebrands Sprachunterricht S. 147.

[3]) Ebenda S. 149.

1. Das gleichmäfsig gekrümmte Rechteck um die Walzenform heifst Mantel. Hier ist vom Lehrer zu fragen: Wie kommt diese Fläche zu diesem Namen? In höheren Schulen wird jedenfalls sofort die rechte Antwort kommen. Stellte sich bei mir in der Volksschule allgemeines Schweigen ein, schob ich die Hilfsfrage ein: Was wird sonst gewöhnlich Mantel genannt? Antwort: ein Kleidungsstück. Wer kann sich nunmehr den Namen »Mantel« als Bezeichnung für das Rechteck um die Walzenform erklären? Gewifs wird nunmehr jeder Schüler Rede und Antwort stehen können: Wie der Kleidermantel unsern Leib umgiebt, so umschliefst das Rechteck die Walzenform. Im Anschlufs daran heifst es: In welchen Wörtern tritt das Wort »Mantel« in derselben Bedeutung auf? (Flintenmantel, Manteltiere, Mantelofen). Inwiefern? (Der Flintenmantel gleicht vollständig dem Mantel der Walze, er ist eine hohle Walze und umgiebt den Lauf; Manteltiere sind wirbellose Seetiere, die eine gallenartige Hülle umgiebt. Mantelöfen sind umgeben von einem Mantel aus starkem Blech.) Giebts eine Redensart, die mit Mantel zusammenhängt? (einer Sache ein Mäntelchen umgeben, bemänteln). Was heifst das?

2. Die beiden Linien (oder Flächen), die den Winkel bilden, führen einen besonderen Namen, und zwar Schenkel. Darauf fordert der Lehrer: Erklärt mir diese Bezeichnung! Gelingt den Schülern die Deutung nicht, so fragt der Lehrer: Was versteht man sonst unter Schenkel? Es wird geantwortet werden: Den oberen und unteren Teil unseres Beines nennen wir Schenkel, nämlich Oberschenkel und Unterschenkel. Wie mag es kommen, wirft der Lehrer nun zum zweiten Mal ein, dafs man das Wort »Schenkel« auch zur Bezeichnung der Winkellinien anwendet? Gewifs wird jetzt keine Hand fehlen; es wird heifsen: Da die 2 Linien des Winkels Ähnlichkeit mit dem Ober- und Unterschenkel eines Beines haben, kann man sie »Schenkel« nennen. Wort- und Sinnverwandte giebt's hierzu nicht. Wenn von den Dreiecken die Rede ist, kommen noch: gleichschenklig und ungleichschenklig hinzu.

Nach meinen »Präparationen für Formenkunde« beginne ich die Betrachtung der Würfelform mit der Besprechung des Spielwürfels und der Eins, wie er sich im Tillich'schen Rechenkasten vorfindet. Beide Anschauungsbeispiele sind und heifsen Würfel; die gemeinsame Form, die ich von beiden Objekten abstrahiere, lasse ich Würfelform, d. i. Form der Würfel betiteln. In diesem

Falle ist der Name erst vor und mit den Kindern gebildet worden und bedarf sonach keiner Deutung. Anders ist es, wenn sich ein formenkundlicher Unterricht den konkreten Ausgangspunkt und damit die natürliche Ableitung schenkt, mit einem »Würfel-Modelle« aus Holz oder einem anderen probaten Stoffe vor die Klasse tritt und sagt: Diese Form ist der Würfel. Soll dieser Ausdruck dem Schüler nicht ein bloſser Schall, Klang sein, so darf man sich die Deutung keineswegs entgehen lassen; es ist die Frage unentbehrlich: Woher rührt wohl der Name unserer Form? Antwort: Er stammt von dem Würfel mit Punkten. Warum heiſst der Spielwürfel: Würfel? fragt der Lehrer weiter. Die Schüler sprechen: Die Würfel würfelt, d. h. wirft man. Welches Hauptwort hängt damit noch zusammen? (Wurf). Sucht andere Wörter und Redewendungen, die unsern neuen Ausdruck enthalten! (Würfelkohle, Würfelzucker, in Würfel zerschneiden, gewürfelter Kleiderstoff, untereinandergewürfelt, zusammengewürfelt, gewürfelter Mensch). Es ist den Schülern nicht immer möglich, das onomatische Material in der Unterrichtsstunde ohne weiteres herbeizuschaffen, in solchen Fällen ist eine Hausaufgabe von nöten, deren Resultat in der nächsten Stunde Verwendung findet. Jede Einzelheit ist dabei unter die Lupe zu nehmen. Folgendes findet Erörterung: Wird der Name »Würfelkohle« richtig gebraucht? (nein, denn die Würfelkohlen sind gar nicht würfelig, sie haben nicht gleich groſse Flächen und nicht gleich groſse Kanten). Wie steht es mit der Bezeichnung: Würfelzucker? (Aus demselben Grunde unberechtigt.) Wie mag es aber kommen, daſs man da diese Wörter doch gebraucht? (die Volkssprache nimmts mit dem formenkundlichen Namen »Würfel« nicht genau; ferner, man sagt oft, etwas soll in Würfel geschnitten werden, und doch entstehen Stücke, die nicht im geringsten würfelförmig sind; endlich heiſst ein Stoffmuster gewürfelt. und ist doch nicht gewürfelt, ja es kann gar nicht gewürfelt sein, auf dem Stoffe sind bloſs Quadrate zu sehen) deutet die übrigen Wortverbindungen! (untereinander gewürfelt heiſst soviel als untereinder geworfen; ebenso ists bei: zusammengewürfelt). Manche Menschen werden »gewürfelt« genannt. Erklärt! (gewandt, überall zu gebrauchen, durchtrieben). Wie mag aber eure Erklärung mit dem Würfel zusammenhängen? Warum sagt man gewürfelt? (Einen würfeligen Gegenstand kann man werfen wie man will, er fällt stets auf eine der 6 Flächen; wenn man

nicht die einzelnen Flächen besonders kennzeichnet, so weifs man gar nicht, ob er einmal auf eine andere Fläche gefallen ist, denn stets zeigt der Gegenstand dasselbe Aussehen, die gleiche Gestalt. So ists auch bei manchen Menscheu; sie können in die verschiedensten Lagen kommen, überall sind sie zu gebrauchen.) Darauf heifst es: einen Gegenstand, der die Form eiues Würfels hat, bezeichnet man auch mit dem fremden Namen: Kubus. Zwei oder mehrere würfelförmige Dinge heifsen Kuben. Welche andern Ausdrücke stammen davon ab? (Kubikinhalt, kubischer Inhalt). Deutet? (Ein Würfel, ein Kubus dient als Mafs, entweder das Kubikmeter, Kubikzentimeter, Kubikdezimeter usw.) Was heifst aber: Kubikmeter, Kubikzentimeter usw.? (Ein Würfel [Kubus] mit 1 m langen Kanten ist ein Würfelmeter oder Kubikmeter usf.).

3. Aufserordentlich reichhaltig ist das wortkundliche Material bei der Behandlung des Kreises. Macht bis zum nächsten Male alle Wörter ausfindig, die mit dem Namen »Kreis« im Zusammenhang stehen! Die neue Unterrichtsstunde wird das gesammelte Material verwerten. Der Lehrer läfst zunächst alle Funde anführen uud vielleicht an die Tafel schreiben, damit nichts verloren geht. Hierauf folgt die geistige Verwertung, die Durchdringung. Von euch wurde das Wort »Kreishauptmannschaft« angegeben. Ist das Wort »Kreis« darin berechtigt? (streng genommen nicht; unsere Kreishauptmannschaft Zwickau beispielsweise ist ein Landesteil, der gar nicht kreisförmig ist, von keiner gleichmäfsig krummen Linie begrenzt wird.) Was soll »Kreis« hier bezeichnen? (ein Stück Land). In welchen von euch genannten Wörtern wird das Wort »Kreis« ebenso angewandt? (Kreishauptmann, Kreisstadt; Bayern besteht aus 8 Kreisen, Baden aus 11 Kreisen). Wie kommt man aber in diesen Fällen dazu, das Stück eines Landes »Kreis« zu bezeichnen, das doch in Wirklichkeit gar nicht ein Kreis ist? (Zuerst hat man mit Kreis das Land gemeint, das im Gesichtskreis, Umkreis liegt, in dessen Mittelpunkt der Beobachter steht; je höher der Standpunkt, desto gröfser der Kreis; dann übertrug man das Wort »Kreis« auf jedes grofse, abgerundete Stück Land, auch wenn es über die Grenzen des Gesichtskreises hinausliegt. Nur auf der Karte erkennt man die Ecken und Bogen, in Wirklichkeit sieht sie niemand). Zu dieser Bedeutung von »Kreis« gehören aber noch andere Wörter und Redensarten.[1]) Welche wohl? (Erd-

[1]) Hierbei fallen dem Schüler oft Wörter und Wendungen ein, woran er vorher nicht gedacht hat.

kreis, Kreiskrankenstift, Freundeskreis, Familienkreis, Bekanntenkreis, Tierkreis, Sprachkreis, Wirkungskreis, Pflichtenkreis, Ideenkreis, Vorstellungskreis, Gedankenkreis, Bannkreis, Dunstkreis, Zahlenkreis, Sagenkreis, Festkreis, z. B. Osterkreis, Dichterkreis, Leserkreis, Hörerkreis, Wahlkreis, die besten Kreise, unterrichtete Kreise, leitende Kreise, Kreislauf des Wassers, Kreislauf des Blutes, Kreislauf der Luft in einem geheizten Zimmer, Kreislauf der Stoffe, Kreisel, umkreisen, im geselligen Kreise, im Kreise meiner Lieben[1].) Die Hauptarbeit kommt nun erst, indem jedes Wort und jede Redewendung »beim Worte genommen«, genau geprüft, also festgestellt wird, ob das Wort »Kreis« richtig oder frei zur Anwendung kommt. Z. B. ist den Schülern klar zu machen, dafs es eigentlich nicht Dunstkreis, sondern Dunstkugel, nicht Zahlenkreis, sondern Zahlenlinie (Zahlenreihe) heifsen mufs. Erdkreis stammt noch von der Zeit her, wo man die Erde für eine Scheibe hielt. Der Lehrer wird auch hier Gelegenheit haben, das und jene Beispiel, worauf die Schüler nicht kommen konnten, hinzuzufügen, z. B. »Kreiser«, das Duden in seinem Wörterbuch in der Bedeutung von Feldhüter, Forstläufer anführt. Kommt aber das Wort »Kreis« nirgends in der formenkundlichen Bedeutung vor? (Wendekreise = Tropenkreise, Polarkreise, Breitenkreise = Parallelkreise, Längenkreis = Mittagskreis, Meridiankreis, Kreissäge). Auch hier darf das Zurückgehen auf die Sache in dem Worte nicht fehlen. Der Lehrer fährt nunmehr fort: Im Lateinischen sagt man für »Kreis« *circulus*. Welche Wörter mögen davon kommen? (Zirkel, Bezirk). Erklärt! (Der Zirkel wird zum Ziehen von Kreislinien benutzt; Bezirk ist auch ein Landesteil, z. B. Amtsbezirk). An diese beiden Wörter schliefsen sich noch mehrere andere an. (Gerichtsbezirk, Jagdbezirk, Stadtbezirk, Bezirksanstalt, Bezirksschule, Bezirksschulinspektor, Bezirkskommando, Bezirksfeldwebel; Zirkular = Umlaufschreiben, Zirkulation = Umlauf, ein

[1]) »Wenn die Mutter die Kinder einmal herzuzählen hat, wird sie beim ältesten oder jüngsten anfangen. Fragt sie jedoch ihre Liebe, und nur diese, dann hat keins der Kinder den Anspruch in der Reihe den andern voranzugehen, da ist sie mit dem Herzählen in Verlegenheit. Warum? Sie hat ja die Kinder in sich im Kreise um sich herum, wie eben die Sprache mit ihrem tiefen Sinn für einfachste Wahrheit es aufgefafst hat; und noch deutlicher: ein jedes »steht ihrem Herzen gleich nahe«, wie man sagt, das ist ja aber nur im Kreise möglich, das Mutterherz als dessen Mittelpunkt gedacht« (Hildebrand, Tagebuchblätter S. 73).

Schreiben zirkuliert, Gesellschaften heifsen Zirkel, Lesezirkel, einbezirken, abzirkeln = genau machen, Zirkus = kreisförmige Rennbahn). Alle diese Ausdrücke werden einer Revision unterzogen. Zuletzt sagt der Lehrer: Kreis heifst auf Griechisch Cyklus. In welcher Bedeutung tritt dieses Wort auf? (Cyklus von Vorträgen, Sonnencyklus, Mondcyklus, Cyklus der goldenen Zahl). Was heifst das? An das Wort »Cyklus« schliefsen sich aber noch andere Wörter an? Z. B.? (Cyklon = Wirbelsturm, Cykladen = im Kreis herumliegende Inseln, Cyklop = Rundäugiger, einäugiger Riese, Cykloide, Epicykloide, Hypercykloide, Encyklopädie, Encyklika = Rundschreiben des Papstes, Bicykle = Zweirad, 2 Räder, eigentlich Fahrzeug mit 2 Kreisen, d. h. 2 Rädern, Cyklorama = Rundschau.) Mit der onomatischen Prüfung schliefst die Besprechung ab.

4. Angenommen, es ist in *concreto* und in *abstracto* der goldene Schnitt erörtert worden. Warum sagt man goldener Schnitt? (Einschnitt: z. B. der männliche Körper zeigt in seiner Teilung von oben nach unten den goldenen Schnitt, die Taille giebt den ab.) Weshalb goldener Schnitt? (wertvoll, wie in den Redensarten: goldner Mittelweg, goldne Regel der Mechanik, aufserordentlich wertvoll für Natur und Kunst). Für »goldner Schnitt« heifst es auch *sectio aurea*. Erklärt! (Das ist die Übersetzung ins Lateinische). Der goldne Schnitt führt aber noch einen zweiten fremden Namen, und zwar *sectio divina*. Was bedeutet dieser Ausdruck? (göttlicher Schnitt). Warum aber »göttlicher« Schnitt? (Das Wort »göttlich« soll die hohe Wichtigkeit dieses Lehrsatzes in Natur und Kunst noch mehr bezeichnen. Aufserdem hat Gott, der Weltenschöpfer, den goldnen Schnitt in vielen Gebilden der überreichen Natur an Pflanzen, an Tieren und am Mensch vorgezeichnet. Der Natur hat der Mensch zur Schöpfung zweckmäfsiger und schöner Gegenstände den goldnen, göttlichen Schnitt abgesehen.) [1])

5. Deutet das Wort »senkrecht«! (Richtung des Senkbleies). Kann man sich dafür noch anders ausdrücken? (lotrecht, perpendikulär, vertikal). Erklärt! (lotrecht = Richtung eines Lotes, perpendikulär = Richtung eines stillstehenden Uhrenperpendikels, vertikal = *vertex* Scheitel, also scheitelrecht). Wifst ihr Redensarten dazu? (es ist im Lote, es ist aus dem Lote gekommen). Was soll das heifsen?

[1]) Vergl. Prof. Dr. Willmann: »Der goldne Schnitt als ein Thema des mathematischen Unterrichts«. Lehrproben und Lehrgänge VIII. Jahrgang. 33. Heft S. 40. Trefflich!

Diese ausgeführten Beispiele, die sich leicht vermehren liefsen,[1]) werden genügen, um die von mir warm empfohlene Forderung zu illustrieren. Mit Absicht habe ich Fälle ausgesucht, die nicht am leichtesten zu behandeln sind, damit man mir nicht vorwerfen möge, ich strebe darnach, das Brett an der dünnsten Stelle zu durchbohren. Immerhin machen sich noch einige kurze allgemein gehaltene Darlegungen notwendig, teils zur weiteren Beleuchtung, teils zur Begründung.

Was das Unterrichtsverfahren betrifft, so läfst sich nicht ein festgefügter Gang für alle Fälle der Wortkunde feststellen. Die onomatischen Betrachtungen nehmen sich, wie schon die dargebotenen Proben lehren, sehr verschieden aus, giebt es doch *termini* deutschen und zu allermeist fremden Ursprungs, die wieder mehr oder weniger abstrakt, d. h. wörtlich übersetzt, »abgezogen«, vom Sinnlichen losgelöst sind. Jeden technischen Ausdruck, der mit Schülern anzupacken ist, suche man zunächst aus sich selbst heraus zu deuten unter einem Hinweis auf das Konkrete, Wirkliche, wovon die Fachbezeichnung einstmals abgezogen, abstrahiert worden ist. Bei manchen Fachnamen hat der Lehrer den Schüler zu veranlassen, eine vermittelnde Vorstellung zu suchen, wozu ein Blick in die Wortfamilie (auf Stammverwandte) oder auf einen konkreten Vetter (einen Sinnverwandten) zu werfen ist. Öfters läfst sich nur eine »Umschreibung« (Dörpfeld) anbringen. Bei mehreren Wörtern mufs auf das Mittel- und Althochdeutsche zurückgegangen werden. Fremdsprachliche Namen fordern in der Regel Kenntnis der Wortbildung, der Wurzel. Freilich ist mehrmals nicht blofs die Grundbedeutung, der sinnliche Untergrund, sondern auch die Wurzelbedeutung, also die sachliche und sprachliche Herkunft noch in Dunkel gehüllt. In allen Fällen knüpft der Lehrer daran an, was die Schüler von dem Neuen schon wissen, also zur Aneignung mitbringen. Laut des Apperzeptionsbegriffes findet in der Seele des Menschen nur das Aufnahme, was nicht absolut, sondern nur relativ neu auftritt, also Anknüpfungspunkte im alten Seelenbesitze vorfindet. Vergl. Hildebrands Schrift S. 185!

Die Ausbeute der Onomatik kann — was in der Natur der Sache liegt — nicht immer gleich, nicht stets reich ausfallen. Dann und wann beschränkt sich die Deutung auf den neuen Fachnamen selbst, da er keine Verwandten der Form und dem Inhalte nach hat.

[1]) cfr. »Prakt. Schulmann«. 1900.

Wenn die Bedeutung eines Wortes mannigfaltige und umfangreiche Übertragung oder Erweiterung erfahren hat, so kommt dem Zöglinge die Aufgabe zu, für die gesuchten Übertragungen und Erweiterungen die Begründung, die Veranlassung und den Sinn der Übertragung und Erweiterung anzugeben; dabei soll der Zögling die Hauptbedeutung des Wortes festhalten, in den Übertragungen und Erweiterungen diese immer wieder erkennen und die Ähnlichkeiten, die zur übertragenen und erweiterten Anwendung veranlafsten, ins Auge fassen.

Selbstredend richtet der Unterricht nichts durch allgemeine, gespreizte Definitionen aus; der Lehrer leitet vielmehr den Schüler an, sich den Sinn der technischen Ausdrücke (mit den Stamm- und Sinnverwandten) dadurch klar zu machen, dafs er sich aus seinem Erfahrungskreise oder durch verständliche Erweiterung der Erfahrung den Inhalt selbst, aus eigener Kraft vergegenwärtigt. Es kommt nicht blofs darauf an, dafs der Schüler die Wortbedeutung überhaupt kennen lernt; noch eins ist not, dafs er durch eigenes Nachdenken, durch seine Arbeit die in Frage kommenden Vorstellungen aus dem Unbestimmten zum Bestimmten, das Unklare und Verschwommene zum Klaren, das Undeutliche zum Deutlichen erhebt, kurz, den richtigen und vollständigen zum Worte gehörigen Gedanken erwirbt. Wie überall im Unterricht, so soll der Lehrer auch hier »nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können,« [1]) was die Zöglinge zu leisten im stande sind. »Nicht auf dem Wege des Vortrags oder gar der »Vorlesung« in akademischer Weise, sondern auf Grund eigener Anschauung und eigenen Nachdenkens, durch eigenes Schaffen, Suchen und Finden soll der Schüler in den Besitz des Wissens gelangen«. Alles soll der Zögling unter Leitung des Lehrers finden. Dieses Ziel steckt sich schon die Volksschule, wieviel eher läfst es sich auf höheren Schulen erreichen. Ein Unterricht ist darum völlig unzulänglich, wenn er dem Schüler nur manchmal gestattet, das Wort zu nehmen, sich nur etwas am Unterrichte zu beteiligen. Alle Schlüsse haben die Schüler zu ziehen, jeden Vergleich niemand anders als die dem Lehrer zu Füfsen Sitzenden anzustellen. Der Lehrer übernimmt die formelle Führung der Klasse und spielt den Kontrolleur, ja sogar den Oberkontrolleur, da ja schon die Schüler

[1]) Der 2. Hauptsatz Hildebrands.

sich gegenseitig kontrollieren und bei Fehlern berichtigen. »Wenn auch ein Unterricht, welcher sich auf Selbstthätigkeit aufbaut, langsam, oft sehr langsam fortschreitet, so wird er doch in letzter Linie ganz bestimmt die Art der Unterweisung überflügeln, welche aus »Zeitersparnis« die Thätigkeit des Lehrers in den Vordergrund treten läfst. Gilt doch auch auf dem Gebiete der Erkenntnis das Wort: »Wie gewonnen, so zerronnen!« Nur ein solches Wissen, welches in strenger Selbstthätigkeit erzeugt wird, überdauert die kurze Schulzeit. Nur ein solches drängt den Schüler dazu, selbst weiter zu denken und weiter zu streben. Nur ein solches Wissen ist eine Quelle geistigen Lebens, ein Brunnen geistiger Kraft.« (Tischendorf, Geographie.) Wird das onomatische Material (Wortbildung und Wortdeutung) dem Schüler gleich in den Mund geschmiert, wie es oft heifst, so bedeutet das, einen Turner aufs Reck steigen lassen, anstatt ihn aufzufordern, sich durch eigene Anstrengung in die Höhe zu ziehen. — Also Selbstthätigkeit der Schüler 1. beim Suchen der Wörter und Redensarten und 2. bei deren Deutung.

Die wortkundlichen Untersuchungen dürfen niemals nach dem Schulstaube der Systematik und encyklopädischer Vollständigkeit riechen und nach gelehrten Gesetzen streben.

Schliefslich möchte ich nur noch dem Einwande begegnen, dafs dazu keine Zeit sei. Für das, was nötig ist, mufs doch wohl Zeit zu gewinnen sein, und es ist in der That nicht schwer. Man braucht nur die Stoffe, die blofs der lieben Vollständigkeit heute noch oft mit unnötiger Breite behandelt werden, ganz einfach beiseite zu lassen, und man hat sofort eine hübsche Summe von Zeit gewonnen.

Welchen Wert onomatische Untersuchungen haben, ist leicht einzusehen. Das Lieblingswort Lessings: »Es kommt nischt dabei heraus« läfst sich nicht darauf anwenden. Im Gegenteil: Es wird sehr viel dabei herauskommen.

Bei der Darlegung der 2 Gründe, die die Wortkunde als dringendes Bedürfnis erscheinen lassen, ergab sich, dafs der formenkundliche Unterricht und die ganze Sprache des Schülers reichen Gewinn unmittelbar, direkt davon tragen. Indem verblafste, farblose, gleichsam abgelebte Wörter und Redensarten warm pulsierendes Leben erhalten, werden dem Zöglinge die formenkundlichen Dinge, um die es sich in den einzelnen Fällen

handelt, vollständig klar; Wort und Inhalt sind ja zwei Elemente, die »nicht aus dem Verband zu trennen« sind. Aber zugleich auf viele aufserunterrichtliche Dinge, die mehr oder weniger sachlich oder nur ihrem Namen nach in Beziehung zur Formenkunde stehen, fällt durch die formenkundliche Wortkunde ein eigenartig verklärendes Licht. Die einzelnen Wörter und Wortverbindungen, die der Schüler schon von Kind auf richtig, halb oder ganz falsch im Munde führt, oder die er von nun ab neu gebrauchen lernen soll, werden einer gründlichen (d. h. auf den sinnlichen Hintergrund gehende) Durchsicht unterzogen und mit einem möglichst deutlichen, reichen, packenden und triebkräftigen Inhalte gefällt.[1]) Die Wortkunde »bringt den Schülern Licht in die Dinge« und in den gesamten Sprachvorrat; die Onomatik, die im Verhältnis nicht viel Zeitaufwand kostet, dient sachlich und sprachlich nicht blofs der Formenkunde, sondern der gesamten, allgemeinen Bildung: es ist ausgemachte Sache, dafs die Verkörperung unseres 3. Vorschlages unter der Hand auch den übrigen Schulfächern gewissermafsen als Dankbarkeit für vorher geleistete Dienste zu Gute kommt, vor allem aber den Sprachen, der deutschen wie der fremden. Die Formenkunde wird (wie jeder andere Unterrichtszweig, der auf Wortkunde hält) durch die hundert und aberhundert Deutungen zu einem »assoziierenden« Fache (wie Herbart von der Geographie aussagt). Die Formenkunde wird in sprachlicher Hinsicht zu einem Konzentrationsmittelpunkte, wo tausende feiner, aber fester Gedankenfäden ein- und auslaufen. In anderen Worten gesagt: Der formenkundliche Unterricht kommt ganz von selbst unwillkürlich darauf, mit der Realisierung der Konzentrationsidee Ernst zu machen, die doch noch heute von so vielen Schulmännern verdonnert und für eine Borniertheit gehalten wird.[2])

[1]) Thuen alle Fächer des Unterrichtswesens in gleicher Weise ihre Pflicht, so ists wohl möglich, dafs im Laufe der Jahre der ganze Sprachschatz revidiert wird.

[2]) »Der Grundsatz von der Verflechtung der Unterrichtsstoffe zu einem Netze vielseitiger Beziehungen ist natürlich kein enges und straffes Band, bei dessen Anwendung eine Verkümmerung wesentlicher Unterrichtsteile zu befürchten wäre. Jedes Fach kann sich seiner eigentümlichen Natur nach entfalten. Kein Lehrgegenstand erhebt sich zum Herrscher aller Lehrzweige und drückt die übrigen Disziplinen, zu blofsen »Kommentaren« herab. Im Gegenteil. Die gegenseitige Bezugnahme hat gegenseitige Förderung zur Folge.« (Artikel »Konzentration«, Reins Handbuch.)

Es erfüllt sich, was Lessing im 5. Teile seiner »Abhandlung über die Fabel« verlangt, »dafs man des Knaben gesamte Seelenkräfte so viel als möglich in einerlei Verhältnissen ausbilde und erweitere, ihn gewöhne alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzugelernt, mit dem, was er gestern bereits wufste, in der Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden, dafs man ihn beständig aus einer Scienz in die andere hinüber sehen lasse«. Die Formenkunde trägt an ihrem Teile mit dazu bei, dafs im Verein mit den Schwesterfächern (also durch »Konzentration des Unterrichtsstoffes«) im Geiste des Schülers ein »in seinen Teilen innigst verknüpfter Gedankenkreis« (Herbart) entstehe, (also »Konzentration des Geistes«) d. i. ein einheitlicher, zusammenhängender Kreis von Vorstellungen, die nicht wirr und untereinander liegen, sondern einander tragen und reproduzieren, beleuchten und ergänzen. Und nur aus der Einheit des Vorstellungskreises kann klares Gemütsleben und thatkräftiges Streben, das Ziel alles Unterrichts und der Erziehung, blühen.

Ganz kurz sei noch erwähnt, dafs der formenkundliche Unterricht durch beständige Berücksichtigung der Wortkunde sachlich, konkret und damit schmackhaft, geniefsbar und verdaulich wird, nicht mehr formal, abstrakt bleibt. Onomatische Studien sind eine erwünschte Würze an die trockene Kost der Formenkunde, die freilich, dabei mufs ich bleiben, nie trocken zu sein brauchte, wers richtig anfinge. Auch die Wortkunde macht die Formenkunde zur Sachkunde. Mithin ist meine 2. Forderung, die ich den Mathematiklehrern höherer Schüler zur gütigen Beachtung aufs wärmste empfehle, strenggenommen in dem an erster Stelle angeführten Grundsatze enthalten; sie ist im Grunde von ihm eine Teilforderung. Ihrer Wichtigkeit wegen gebührt ihr aber doch eine Sonderstellung. Onomatische Überlegungen erniedrigen das Fach nicht zu einer Stätte dürrer und dürftiger, theoretischer Verstandesbildung, sie bedingen ein Sachdenken, um mit Hildebrand zu reden, das »gegenständliche Denken«,[1])

[1]) So benannte der Leipziger Philosoph Heinroth Goethes Naturbetrachtung unter dem Beifall des Dichters, der sich dadurch »bedeutend gefördert« fühlte. In dem Aufsatze: »Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort« v. J. 1823 giebt Goethe aus Heinroths tiefgehender Schilderung von der eigentümlichen Art seines Denkens als das

das wir an Goethe[1]), der doch des Wortes so gewaltig war, bewundern und das in so schöner Weise das begriffliche und das lebendige, das abstrakte und das konkrete Denken vereinigt, wobei niemals das Wort den Inhalt übertönt, das Sprechen nicht zur klingenden Schelle wird. Durch genaues Eingehen auf den Wortsinn »schlägt das Wortdenken in Sachdenken um, bei dem einem so innerlich wohl und sicher wird«.[2]) Die sonst von altersher so lederne Formenkunde wird pikant, höchst interessant, lebensvoll; es mufs ja dazu kommen, gehen doch Lernen und Leben in eins über. »Nicht das Wort, sondern der Sinn belebt« (Goethe, Wahlverwandtschaften). An solchen sprachlichen Übungen, die des Fesselnden sehr viel bieten, hat die ganze Klasse ihre helle Freude. Darum wünsche ich von Herzen, dafs die Onomatik (als didaktisches Prinzip, das allen Unterricht begleitet) ihren Einzug in den formenkundlichen Unterricht aller Schulen halten möge.

Wesentliche die Worte, »dafs mein Denken sich von den Gegenständen nicht sondere, dafs die Elemente der Gegenstände, die Anschauungen in dasselbe eingehe, und von ihm auf das innigste durchdrungen werden, dafs mein Anschauen selbst ein Denken, mein Denken ein Anschauen sei.« »Also keine Worte zwischen den Dingen und Goethes Geiste, auch keine Abstraktionen, Theorien, Axiome, Begriffe u. s. w., die an überlieferte Worte gebunden sind, beide vielmehr, sein Geist und die Gegenstände, in einer unmittelbaren Berührung oder genauer in einem Ineinander, in das die Berührung übergeht,« wie Hildebrand in den »Tagebuchblättern eines Sonntagsphilosophen« S. 81 sagt.

[1]) »Goethes Sprache ist ganz durchzogen von dem Bestreben, die menschlichen Dinge von abgenutzten, nichtssagenden Worten zu befreien und nur sachgemäfs darzustellen. Wie er sich überhaupt gegen Worte als blofse Worte streitend und abwehrend verhielt sein Leben lang, das wäre der Gegenstand eines besonderen Kapitels und wahrlich wichtig genug, nicht am wenigsten für den Lehrer, der naturgemäfs aus der Gefahr nicht herauskommt, das Wort zu überschätzen und dem Teufel des sog. Verbalismus anheim zu fallen, der in der geistigen Welt das Schwurgericht und Wesen vom Inhalt weg in die Form, vom Kern weg in die Schale verlegt.« (R. Hildebrand. Aufsatz: »Zu Fausts Glaubensbekenntnis, dabei von einer bedeutsamen Eigenheit in Goethes Denk- und Sprachweise«. (Zeitschrift für deutschen Unterricht 1891 S. 371). Auch Bismarck, der »gröfste deutsche Redner«, »der erste und hervorragendste Klassiker unserer rednerischen Prosa« (Lyons Ausgabe von »Bismarcks Reden und Briefen«) zeichnete sich in seiner Sprache durch gegenständliches Denken, Bildlichkeit und volkstümliche Kraft aus.

[2]) Hildebrands Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen S. 85.

Doch damit ists nicht abgethan; auch mittelbar, indirekt zeitigt die Formenkunde, die für Wortkunde Sorge trägt, viel Gutes. Einige Hinweise mögen genügen. Wenn man Wörter genau auf ihren Inhalt prüft, »so schaffen wir dadurch in dem heranwachsenden Geschlechte ein mächtiges Bollwerk gegen die Übermacht der Phrase, deren tollem Treiben die Jugend rettungslos ausgeliefert wird .... Der Hexenkessel der Phrase, in den wir unser heranwachsendes Geschlecht ohne hinreichende Ausrüstung zum Widerstande und Kampfe hineingeraten lassen, weil wir immer nur die Wortform und die logischen Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen und viel zu wenig den Wortinhalt betrachten, ist vielleicht die schwerste Gefahr unter allen, die dem jungen Manne gleich nach seinem Austritte aus der Schule drohen. Und es ist daher unsere Pflicht, ihn für diesen Kampf ordentlich auszurüsten, nicht blofs durch Betrachtung der formalen Seite der Sprache, sondern auch auf genaues Eingehen auf den Wortinhalt. Die lexikalische Seite der Sprache verlangt dieselbe Berücksichtigung wie die grammatische«.[1])

Wenn die Formenkunde wie jedes andere Fach Wortkunde pflegt, so wird nach und nach in den Zöglingen gleichsam ein onomatischer, ein etymologischer Sinn grofs gezogen. Tritt ihnen ein neues, nicht in der Schule behandeltes Wort oder eine neue Redensart entgegen, so suchen die Schüler selbst den Inhalt zu ergründen, sie forschen und fragen, sinnen und meinen selbst und werden so zu kleinen Sprachforschern. »Sie sehen in die sonst blinden Formen hinein ins Innere (sehen sie ein), die Wörter sind ihnen nun nicht mehr blofs tote, kahle Marken, sondern durchsichtige hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher treten und ihre Gedanken wohl auch aufser der Schule ein und das andere Mal beschäftigen, vielleicht statt unnützer oder gar böser Gedanken, die sonst an sie gekommen wären«. (Hildebrand S. 92). Und wenn es ihnen nicht gelingt mittelst ihrer sprachlichen Kenntnisse dem Worte und der Sache darin in der gehörigen Weise beizukommen, so werden sie, wie es einst im Unterrichte geschah, ein Real- oder Wörterlexikon zur Hand nehmen oder sich bei dem oder jenen erkundigen. Die

[1]) Prof. Dr. O. Lyon: Die Ziele des deutschen Unterrichts in unserem Zeitalter. Zeitschrift für deutschen Unterricht 1898 1 Heft. S. 28.

Jugend lernt durch Onomatik »aufs Wort merken[1]) und die Sprache, wie man sie täglich gebraucht, beobachten; sie lernt erkennen, wie die Worte und Redewendungen ebenso geworden und gewachsen sind wie alle übrigen lebendigen Dinge, wie sie in der That lebenden Wesen gleichen, die einen langen Gang der mannigfaltigsten Entwickelung und Ausbildung durchgemacht haben .... Der Schüler wird künftighin, wenn er ein solches in der Schule auf diese Weise erklärtes Wort oder eine solche Wendung gebraucht, immer den Anschauungsinhalt mit empfinden, selbst wenn er sich dessen späterhin gar nicht mehr bewufst werden sollte, und so wird er bei jedem solchen Worte und jeden Wendung seiner Muttersprache einen ähnlichen Genufs empfinden, wie das Ohr, das beim Erklingen der Töne und Harmonien die Obertöne mit empfindet, auch wenn sie ihm gar nicht zum klaren Bewufstsein kommen. Wie der musikalische Ton durch die erklingenden Obertöne seine Schönheit und Fülle erhält, so beruht der eigentliche Genufs an der Sprache auf der Inhaltsfülle der Worte und Wendungen. Eine solche Sprachbetrachtung wird aber ein Segen für unser ganzes Volk werden.« (Lyon a. a. O. S. 33.)

Ist das alles nicht Lohn, der reichlich lohnet und der Mühe wert ist? Um keinen Preis ist die Wortkunde zu missen.

Die schweizerische Volksschule nach ihrer eigentümlichen Entwicklung und ihrer gegenwärtigen Gestaltung.

Von Seminardirektor **Martig** in Hofwyl.

Von einer schweizerischen Volksschule kann man nur in dem Sinne sprechen, wie man auch von der deutschen Volksschule spricht, obschon jeder Staat des deutschen Reiches seine Volksschule selbständig ordnet. Denn auch in der Schweiz gibt es keine für alle Kantone einheitliche Schulorganisation, keine einheitliche Gesetzgebung, keine gemeinsamen Lehrpläne, überhaupt keine für alle verbindliche Einrichtung der Volksschule, sondern jeder Kanton ordnet sein Schulwesen selbständig, nach seinen eigentümlichen Verhältnissen. Aber wie die Volksschule der verschiedenen Staaten Deutschlands bei aller Ver-

[1]) Ohne aufs Gebot der Schule zu warten.

schiedenheit dennoch bestimmte charakteristische Züge hat, welche sie von derjenigen anderer Länder wesentlich unterscheidet, so bildeten sich auch in der schweizerischen Volksschule trotz der verschiedenen Schulorganisation in den einzelnen Kantonen doch gemeinsame Züge aus, die ihr ein eigentümliches Gepräge verleihen.

Eine selbständige Entwicklung der schweizerischen Schulen konnte erst mit der Reformation beginnen. Denn vorher gab es ja überhaupt kein nationales Schulwesen, sondern nur kirchliche und städtische Schulen. So bestanden auch in der Schweiz, gleich wie in den andern Ländern, bis zur Reformation einerseits Kloster-, Dom- und Stiftsschulen, andererseits lateinische und vereinzelt auch deutsche Stadtschulen.

Mit der Reformation aber entstand ein staatliches Schulwesen. Denn nun übernahm in den protestantischen Ländern der Staat die Oberaufsicht über die Kirche und damit auch über die mit der Kirche verbundene Schule. Dieser Umschwung vollzog sich auch in der Schweiz. Wie jeder protestantische Fürst der »oberste Bischof« seines Landes wurde, so betrachteten auch die Regierungen der protestantischen Schweizerkantone die Sorge für die Kirche und die Schule als eine ihnen von Gott übertragene Aufgabe. So erklärte z. B. die bernische Regierung schon in ihrer ersten allgemeinen Landschulordnung ausdrücklich, es sei Pflicht ihres obrigkeitlichen Amtes, nicht allein für die zeitliche Wohlfahrt der ihr von Gott anbefohlenen Unterthanen, sondern auch für das Heil ihrer Seelen zu sorgen und daher zur Unterweisung der Jugend im christlichen Glauben und Leben Schulen zu gründen.

Freilich wurde die allgemeine Volksschule auch in der Schweiz nicht unmittelbar nach der Reformation, sondern erst ungefähr ein Jahrhundert nach derselben eingeführt. Vorerst mussten die Regierungen für das höhere Schulwesen, insbesondere für eine bessere Bildung der Geistlichen sorgen. Aber gleich nach der Reformation wurde durch staatliche Verordnung die Kinderlehre in den protestantischen Kantonen eingerichtet, damit die gesamte Jugend auch auf dem Lande in den Wahrheiten des Christentums unterwiesen werde, und schon im Anfang des 17. Jahrhunderts wurde durch die von den Regierungen aufgestellten Schulordnungen die allgemeine Volksschule gegründet. Nach den Anschauungen der damaligen Zeit erhielt die Schule einen durchaus religiösen und kirchlichen Charakter. Sie

sollte die Kinder in der christlichen Lehre und im christlichen Leben unterrichten, damit sie den »Geboten Gottes nnd der Obrigkeit« willig gehorchen und der ewigen Seligkeit teilhaftig werden. Diesen Charakter behielt die Schule, so lange das aristokratische Regiment dauerte, d. h. bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts.

Als aber die Staatsumwälzungen am Ende des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts die aristokratischen Regierungen stürzten und die Unterthanenverhältnisse beseitigten und in der sogenannten »Regenerationszeit« (1830—1848) durch freisinnige Verfassungen die demokratische Staatsform, die Volksherrschaft eingeführt wurde, erhielt die schweizerische Volksschule einen anderen Zweck und Charakter. Denn nun wurde ihr vor allem die Aufgabe gestellt, die Kinder zu tüchtigen Bürgern heranzubilden, die einen guten Gebrauch von ihren politischen Rechten und Freiheiten machen und ihre Bürgerpflichten treu erfüllen.

Diesen Gedanken sprach schon die erste demokratische Regierung nach dem Sturze des Patrizierregiments, das helvetische Direktorium, aus, als es 1798 den gesetzgebenden Räten den Entwurf zu einem neuen Volksschulgesetz mit folgenden Worten übergab: »Kein Staat ist durch seine innere Einrichtung lauter aufgefordert, die Ausarbeitung nützlicher Kenntnisse unter allen seinen Bürgern und die Veredlung des Nationalcharakters zum Hauptzweck der Bemühungen seiner Beamten zu machen, als derjenige, dessen Verfassung allen Bürgern gleiche Rechte zusichert und den Zugang zu allen Stellen ohne Ausnahme öffnet. In Ländern, wo nur einige oder wenige Familien sich das Recht anmassen, Vormünder und Führer der übrigen zu sein, ist es begreiflich oder selbst Vorsichtsmassregel, dass der Volksunterricht als Nebensache behandelt oder gar aus Furcht der Aufklärung, mit welcher das Menschengeschlecht mündig wird, vernachlässigt werde. Aber da, wo die Volksgunst jeden ohne Ausnahme zu den ersten Stellen des Staates erheben und ihm einen Einflufs verschaffen kann, der in den Händen der Unwissenheit oder des Eigennutzes zum Verderben des Gemeinwesens wird, da die Belehrung und Ausbildung des Volkes nicht zum Hauptgeschäfte machen, heifst in der That, das Heil des Vaterlandes auf die unverantwortlichste Weise aufs Spiel setzen.« Diesem Gedanken entsprechend, bestimmte das Gesetz, der Unterricht solle die

Kinder »mit den Rechten und Pflichten des Bürgers bekannt machen und sie zur Wahl eines Berufes vorbereiten, wodurch sie ihren Mitbürgern nützlich werden.«

Im gleichen Sinne sprach sich auch der bernische Verfassungsrat von 1831 aus, als er am Schlusse der von ihm ausgearbeiteten demokratischen Verfassung, welche das Volk mit überwältigender Mehrheit annahm, folgendes erklärte: »Das Wohl und Wehe eines jeden Staates beruht auf dem sittlichen Werte seiner Bürger; ohne Bildung des Herzens und des Geistes ist keine Freiheit denkbar, und die Liebe zum Vaterlande ist ohne sie ein leerer Schall. Auf unsere sittliche Veredlung, auf die gröfstmögliche Ausbildung der Anlagen, die wir dem Schöpfer und Erhalter unsres Daseins verdanken, müssen wir hinwirken, wenn wir des Glückes uns teilhaftig machen wollen, das eine freisinnige Verfassung uns gewähren kann. Die eifrige Beförderung dieses Zweckes wird vom Verfassungsrate dem künftigen Gesetzgeber vor allem und ganz besonders empfohlen.«

In dieser starken Betonung der Ausbildung des Bürgers zu einer einsichtsvollen und gewissenhaften Erfüllung seiner Bürgerpflichten liegt ein charakteristischer Zug der neueren schweizerischen Volksschule. Nicht als ob die religiös-sittliche Erziehung oder die Ausrüstung des heranwachsenden Geschlechts mit den zum Kampfe ums Dasein erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten aufser Acht gelassen würde; aber als ebenso wichtig erscheint die patriotische Erziehung der Jugend.

Demnach erhält die schweizerische Volksschule schon durch die in der Schweiz jetzt herrschende demokratische Staatsform, so verschieden sie auch in den einzelnen Kantonen organisiert ist, etwas Gemeinsames, das sie von den Schulen anderer Länder unterscheidet.

Sodann mufste der lebhafte materielle und geistige Verkehr der Kantone untereinander auch einen gegenseitigen Einflufs auf ihre Schule ausüben, indem die Fortschritte der Schulen des einen Kantons auch die andern zu ähnlichen Verbesserungen und Einrichtungen anspornten.

Auch durch den Einflufs hervorragender Schulmänner und durch ihre Schriften wurden der schweizerischen Volkssulche viele gemeinsame Gedanken eingepflanzt, die ihre eigentümliche Entwicklung förderten, und nicht minder geschah

dies durch die Lehrbücher und die andern Lehrmittel, die in verschiedenen Kantonen Eingang fanden, ferner durch die pädagogische Presse und namentlich auch durch die schweizerischen Lehrerversammlungen, in denen die Schulmänner der verschiedenen Kantone gemeinsam über die Verbesserung des schweizerischen Schulwesens beraten und dieses dadurch wenigstens in gewissen Beziehungen auf gemeinsame Bahnen lenken.

Endlich stellte die Bundesverfassung 1874 einige wichtige Bestimmungen über die Volksschule auf, die für alle Kantone verbindlich sind und der schweizerischen Volksschule ebenfalls einige charakteristische Züge verleihen. Diese Bestimmnngen der Bundesverfassung lauten: »Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliefslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. — Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. — Gegen Kantone, welche diesen Forderungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen.«

Aufserdem wird die Volksschule auch durch eine Bestimmung der Bundesverfassung über die kirchlichen und religiösen Angelegenheiten berührt, die folgenden Wortlaut hat: »Niemand kann zu einer religiösen Handlung oder zu einem religiösen Unterricht gezwungen werden. Bis zum 16. Altersjahre der Kinder entscheidet hierüber der Vater.«

Die Vorschriften der Bundesverfassung über die Volksschule haben allerdings zum gröfsten Teil nur das in vielen Kantonen schon Bestehende bestätigt, aber doch eine gleichmäfsigere und konsequentere Durchführung der in ihnen enthaltenen Grundsätze zur Folge gehabt.

Im Anschluss an die erwähnten Bestimmungen der Bundesverfassuug lassen sich die Eigentümlichkeiten der schweizerischen Volksschule etwa nach folgenden Gesichtspunkten charakterisieren:

1. Es ist für die ganze Schweiz ein für alle Kinder obligatorischer, genügender und unentgeltlicher Primarunterricht (Volksschulunterricht) vorgeschrieben und auch wirklich eingeführt, so dafs kein bildungsfähiges Kind ohne Unterricht bleibt. Freilich wird der dehnbare Begriff eines »ge-

nügenden« Unterrichts sehr verschieden aufgefafst nnd bedeutet thatsächlich für eine gebildete Stadtbevölkerung und für die Bewohner abgelegener Gebirgsgegenden etwas sehr Verschiedenes. Daher beträgt auch die obligatorische Schulzeit in den einen Kantonen 8 oder 9 Jahre, in den andern nur 6 oder 7, und die Schulen stehen auf sehr verschiedener Stufe. Aber jeder Kanton sucht der Forderung eines »genügenden« Unterrichts nach seinen Verhältnissen und Bedürfnissen gerecht zu werden.

Auch die Unentgeltlichkeit der Schule wird verschieden aufgefafst. Während die einen sie schon durchgeführt zu haben glauben, wenn sie kein Schulgeld fordern, schliefsen andere auch die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel, der Schulbücher und Schreibmaterialien, in denselben ein. An den einen Orten ist dies vollständig durchgeführt, an den anderen nur teilweise oder kommt wenigstens den armen Schülern zu gut. Auch wo der Staat die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel nicht vorschreibt, wird diese doch, teilweise mit staatlichen Beiträgen, von den Gemeinden immer mehr eingeführt; denn die Erfahrungen, welche die Lehrer damit machen, sind durchgehends günstig. Alle Schüler befinden sich alsdann im Besitze guter Lehrmittel, und der Unterricht kann viel ungestörter fortschreiten, als wenn jeder Schüler selbst für das Nötige sorgen soll.

2. Ein ferneres Merkmal ist der bürgerliche Charakter der schweizerischen Volksschule. Denn der Primarunterricht soll nach der Bundesverfassung »ausschliefslich unter staatlicher Leitung stehen.« Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, als ob alle Schulangelegenheiten durch den Staat selbst geordnet würden, sondern so, dafs die Leitung der Schule einzig Sache der bürgerlichen Behörden sei. Allerdings kommt die gesamte Schulgesetzgebung und die Oberaufsicht über die Schulen dem Staate zu. Aber im übrigen sind die Gemeinden in der Ordnung ihrer Schulangelegenheiten ziemlich frei. Zur Leitung der Schulen wählen sie eine Schulbehörde, die in den einen Kantonen Schulkommission, in den andern Schulpflege oder Schulrat genannt wird. In den meisten Kantonen wählen die Gemeinden auch die Lehrer selbst. Dafür haben sie aber auch namhafte Beiträge an die Lehrerbesoldungen und an die andern Schullasten zu leisten.

Zum bürgerlichen Charakter der Schulen gehört auch ihre

Unabhängigkeit von der Kirche. Keine Kirchenbehörde hat irgendwelche Befugnisse über die Schule, und die Geistlichen sind nicht von Amtes wegen Schulinspektoren oder Mitglieder der Schulbehörden. Doch können sie gleich den andern Bürgern in diese Behörden gewählt werden, was denn auch meistens geschieht.

3. Die Stellung der schweizerischen Volksschule zu den höheren Schulen kann als eine der Volksbildung recht günstige bezeichnet werden. Denn erstlich dient die Volksschule in den 4—6 ersten Schuljahren fast überall zugleich als Vorbereitungsanstalt zum Eintritt in die höhern Schulen, wie die Sekundar- und Realschulen, die Gymnasien und die höhern Töchterschulen, indem die besondern Vorschulen für die höhern Stände meistens verschwunden sind. Es besteht also in der Schweiz die Einheitsschule als Grundlage des ganzen Schulwesens. Dies hat zur Folge, dafs reiche und arme Kinder wenigstens einige Jahre auf den gleichen Schulbänken sitzen und dafs daher auch von Seite der höhern Stände der Volksschule gröfsere Aufmerksamkeit und Unterstützung zu teil wird.

Sodann ist der Übertritt aus der Volksschule in höhere Schulen leicht, einerseits weil die Sekundar-, Real- und Bezirksschulen auch auf dem Lande allgemein verbreitet sind, anderseits weil diese Schulen auch den vermögenslosen Kindern offen stehen; denn in vielen höhern Schulen wird kein Schulgeld verlangt, in andern werden wenigstens den ärmern Schülern Freiplätze gewährt, und überdies erhalten viele Schüler Stipendien.

Auch die Fortbildungsschulen schliessen sich an die Volksschulen an. Sie sind in den einen Kantonen für die Jünglinge bis zum 19. Altersjahr obligatorisch, in andern freiwillig, und in einigen haben die Gemeinden das Recht, obligatorische Fortbildungsschulen einzuführen. Teils dienen sie der allgemeinen, teils der gewerblichen oder landwirtschaftlichen Bildung. Die Fortbildungsschulen für Mädchen sind noch wenig verbreitet und beruhen auf Freiwilligkeit.

4. Mit der Volksschule steht in der Schweiz auch die Lehrerbildung in naher Beziehung. Zur Bildung der Lehrer bestehen in den meisten Kantonen selbständige Seminare; andere haben zu diesem Zwecke an der »Kantonschule« eine pädagogische Abteilung eingerichtet. Die Kantonschulen

umfassen das Gymnasium, die Realschule und in einigen Kantonen, wie z. B. Graubünden und Solothurn, auch die »pädagogische Abteilung«. Die Lehramtsschüler werden, wo die Schülerzahl nur klein ist, in einzelnen Fächern mit den Realschülern gemeinsam, meistens aber von denselben getrennt unterrichtet. Namentlich tritt in den obern Klassen der Lehramtsschüler die pädagogische Berufsbildung in den Vordergrund, weshalb sie an dem wissenschaftlichen Unterricht der oberen Realklassen nicht mehr teilnehmen können. Von Gymnasialbildung ist bei ihnen erst gar keine Rede. Die Verbindung der Lehrerbildung mit den Kantonsschulen entsprang hauptsächlich ökonomischen Rücksichten und besteht nur in einer äufserlichen Angliederung an die andern Lehranstalten, ohne dafs die Lehrerbildung dadurch einen andern Charakter erhält als in den Seminaren.

Einzig in Basel, wo für das Schulwesen besonders günstige Verhältnisse bestehen, müssen die Lehramtsschüler das Maturitätszeugnis der Realschule oder des Gymnasiums besitzen und erst nach dem Maturitätsexamen einen 1 $^1/_2$ jährigen pädagogischen Kurs für ihre Berufsbildung durchmachen. Dieser nimmt aber nicht ihre ganze Zeit in Anspruch, so dafs sie daneben auch noch Vorlesungen an der Universität hören können. Dort ist also die Trennung der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung durchgeführt. Über ihren Erfolg läfst sich bei der verhältnismäfsig kleinen Zahl der bis jetzt gebildeten Lehrer noch kein abschliessendes Urteil fällen. So viel ist sicher, dafs die andern Kantone, welche ihren Volksschullehrern keine so hohe Besoldung geben können wie Basel, zur Zeit auf eine solche Lehrerbildung verzichten müssen. Denn bei der meistens noch sehr bescheidenen Besoldung der Volksschullehrer würden sich Leute mit dem Maturitätszeugnis nicht dem Volksschuldienst zuwenden.

Daher werden die Lehrer in den meisten gröfsern Kantonen, wie in Bern, Aargau, Zürich, Thurgau, St. Gallen und Luzern, in eigenen Seminaren ausgebildet. Die Seminarkurse dauern nur 4, in einigen Kantonen sogar blofs 3 Jahre. Aber die Schüler sind beim Eintritt 15—16 Jahre alt und haben vorher meistens eine Sekundar- oder Realschule besucht. Da diese Schulen allen Volksklassen offen stehen und nur wenige Schüler zählen, die später in die Oberrealschule oder in das Gymnasium eintreten,

sondern meistens solche, die sich dem Gewerbe, dem Handel, der Landwirtschaft oder dem Post- und Eisenbahndienst widmen wollen, oder überhaupt eine bessere Bildung suchen, als sie die Primarschule gewährt, so sind dies nicht gelehrte, sondern volkstümliche Schulen, und das Seminar bleibt durch die Aufnahme solcher Schüler noch in enger Beziehung zur Volksbildung, sofern man diese in einem etwas weitern und höhern Sinne faſst. In den schweizerischen Sekundar- und Realschulen geht der Unterricht bedeutend über den gewöhnlichen Volksschulunterricht hinaus, namentlich in Mathematik, Geographie, Geschichte und fremden Sprachen; das Französische ist überall obligatorisch, das Englische, das Italienische und das Lateinische in vielen Schulen fakultativ.

Es ist daher begreiflich, daſs die Schüler im Ganzen mit einer guten Vorbildung in das Seminar eintreten. So wird z. B. zum Eintritt in das bernische Lehrerseminar in der französischen Sprache verlangt: »Fähigkeit, ein leichtes französisches Diktat korrekt niederzuschreiben und zu übersetzen und ein leichtes Lesestück korrekt, phonetisch richtig und flieſsend zu lesen und auf französisch gestellte Fragen über einen Gegenstand aus dem Anschauungskreis des Examinanden zu antworten, sowie Kenntnis der Elemente der französischen Grammatik«; in der Mathematik: »Fertigkeit im Operieren mit Dezimal- und gemeinen Brüchen; bürgerliche Rechnungsarten mit Anwendung des Prozentbegriffs; die 4 Spezies mit rationalen Buchstabengröſsen; Flächen- und Körperberechnungen.«

Der Seminarunterricht schlieſst unmittelbar an diese Vorkenntnisse der Schüler an und schreibt z. B. in den zwei soeben angeführten Fächern für die oberste Seminarklasse im Französischen vor: »Lesen und Erklären französischer Werke (Novellen und Dramen), vornehmlich des 19. Jahrhunderts, eingehende Besprechung wichtiger Kapitel der französischen Grammatik, einige Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische, freie Aufsätze im Anschluſs an die Lektüre und an Selbsterlebtes«; in der Mathematik: »Die Lehre von den gemeinen Logarythmen, Zinseszins- und Rentenrechnungen, das Wichtigste aus der ebenen Trigonometrie«.

Zu ihrer weitern Ausbildung dürfen die schweizerischen Volksschullehrer ohne Einschränkung die Hochschule besuchen,

und an einzelnen Universitäten, wie in Bern und Zürich, sind für sie die sogenannten »Lehramtsschulen« eingerichtet, d. h. eine Reihe von Vorlesungen nach ihren Bedürfnissen so angeordnet, dafs sie nach zweijährigem Studium die Prüfung für Sekundarlehrer in sprachlich-geschichtlicher oder in mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung bestehen können. Sie sind aber nicht an den aufgestellten Vorlesungsplan gebunden, sondern können nach Belieben andere Vorlesungen hören. Nach weitern Studien dürfen sie auch die Prüfung für das höhere Lehramt bestehen. Solche Studien werden auch für die Seminarlehrer verlangt.

Wenn auf der einen Seite diese fortschrittlichen Einrichtungen einen wohlthätigen Einflufs auf das Schulwesen ausüben, so besteht anderseits ein Hauptmangel der schweizerischen Volksschule in der noch fast durchgehends ungenügenden Besoldung ihrer Lehrer. In den Städten und andern grofsen Ortschaften erhalten sie allerdings ein hinreichendes Auskommen, auf dem Lande aber müssen sie zur Nebenbeschäftigung greifen, indem sie Landwirtschaft treiben, Gemeindeschreibereien übernehmen etc. Die Gemeinden und die Kantone besitzen nicht die finanziellen Mittel, ihre Leistungen für die Schule genügend zu erhöhen. Daher werden seit Jahren namentlich von den Lehrern Anstrengungen gemacht, dafs auch der Bund die Volksschule durch Beiträge unterstütze, wie er es für die gewerbliche und landwirtschaftliche Bildung in weitgehender Weise thut. Leider hinderte die Befürchtung vieler Schweizer, dafs die finanzielle Unterstützuug auch zu einer Einmischung des Bundes in die inneren Angelegenheiten der Schule führen werde, bis jetzt die Verwirklichung dieser Bestrebungen.

Wir halten diese Befürchtungen für unbegründet; denn auch die freisinnigen Schulmänner wünschen keine durch äufsere Mafsregeln herbeigeführte Zentralisation des Schulwesens. Die innere Einheit der schweizerischen Volksschule aber, die auch bei verschiedener Organisation bestehen kann, mufs sich wie bisher durch die Macht der fortschrittlichen Ideen selbst Bahn brechen und kann auch nur dann einen sicheren Bestand haben.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zur Entwicklung der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand.

II. (Schlufs).

Durch die einseitige Richtung, welche die Geographie durch Ritter und seine Schüler erhalten hatte, wurde eine Gegenströmung hervorgerufen, die in ihren Ausläufern wieder ebenso einseitig wurde; man kehrte wieder zu Humboldt zurück, gab zwar eine Wechselwirkung der geograpischen Objekte untereinander und auf den Menschen zu, wies aber die einseitige historische und teleologische Auffassung der geographischen Verhältnisse zurück. Ritter und Humboldt waren beide einseitig, jener nach der historischen, dieser nach der naturwissenschaftlichen Richtung; durch das Ineinandergreifen der geistigen Arbeit beider wurde die später auch methodologisch zum Durchbruch gelangte Auffassung des Wesens der Geographie vorbereitet. Dazu kam, dafs durch die Ergebnisse der Forschungsreisen eines Barth, Livingston, Schlaginteweit u. a. die geographischen Kenntnisse erweitert und vertieft wurden; auch die bekannten Erdräume wurden nach ihren oro- und hydrographischen, nach ihren klimatischen und biologischen Verhältnissen besser erforscht. Das alles kam O. Peschel zu Hilfe, welcher nunmehr der Führer einer neuen Richtung wurde; durch die von ihm herausgegebene Zeitschrift »Das Ausland« übernahm er die führende Rolle in der Geographie in den sechziger und siebziger Jahren. In den »Neuen Problemen zur vergleichenden Erdkunde« (1868) giebt er die Grundzüge einer Morphologie der Erdoberfläche; er stellt hier gleichartige geographische Verhältnisse, Seen, Gebirge, Inseln usw., nebeneinander, sucht das Wesentliche bei ihnen auf, gelangt durch Vergleichung desselben zu den Gesetzen ihrer Entstehung und erklärt dann die Gestalt der Länder und ihrer einzelnen Bestandteile aus ihrem Entwicklungsprozefs. Das höchste und letzte Ziel ist dabei auch für ihn die Betrachtung der Erdräume als Wohnplatz der Menschen und Schauplatz ihrer Geschichte; aber er vermeidet alle einseitige historische und teleologische Auffassung, wie wir sie bei Ritter finden und stellt ihnen die naturalistische gegenüber. Er setzt den spekulativen Schlufsfolgerungen derselben sein induktorisches Verfahren entgegen; er sondert sorgfältig, »was von den eingetretenen Erfolgen der begünstigten Räumlichkeit und was davon den Anstrengungen der Bewohner zuzuschreiben ist«; er bringt neben dem geographischen auch das ethnographische und spezifisch-historische Element in Rechnung. Eine Hauptaufgabe des Geographen soll es

nach Peschel sein, die Gesetze der Umbildung der Erdoberfläche aus der Karte herauszulesen; ging er nun auch in dieser Hinsicht zu weit, da die Karte unmöglich von allen verwickelten Verhältnissen der Erdoberfläche Rechenschaft geben kann, so hat er doch die Geographen nachdrücklich auf das Kartenstudium hingewiesen. Durch diese morphologisch-genetische Betrachtungsweise kam neues Leben in die Geographie als Wissenschaft; man konnte nunmehr die einzelnen geographischen Objekte aus ihrer Entstehung und im Zusammenhang mit einander erklären und verstehen.

Bald machte sich jedoch eine Strömung geltend, welche ganz mit der Ritter'schen Schule brach und die Geographie völlig zu einer naturwissenschaftlichen Disziplin machte; die Erde ist ihnen einfach »ein Weltkörper, ein Komplex kosmischer Materie, die sich unter bestimmten Gesetzen und bei bestimmten Bewegungsverhältnissen zu einem scharf abgegrenzten, in sich gesetzmäfsig wirkenden, also einheitlichen Ganzen zusammengeballt hat« (Prof. Gerland), dessen Werden die Geographie zu erforschen, die fortwährend unmittelbare Wechselwirkung zwischen Erdinnern und Erdoberfläche sie nachzuweisen hat. Hiernach hat es die Geographie mit dem Menschen gar nicht zu thun; denn der Mensch unterliegt nicht der Naturnotwendigkeit, weil zwischen den Naturbedingungen und den Wirkungen der Wille steht. Gerland zerlegt die Erdkunde, abgesehen von ihrer Geschichte, in einen mathematischen, physikalischen, biologischen und topischen Teil; die drei ersten Teile bilden die allgemeine Erdkunde, der letzte die Länderkunde oder spezielle Erdkunde. Andere dagegen ziehen auch die Organismen in die Geographie hinein; sie hat die Erdoberfläche und ihre Beziehungen zu Wasser, Luft, Pflanzen, Tieren und Menschen zu betrachten. Der Mensch wird dabei nur soweit ins Auge gefafst, als er durch Anbau usw. umgestaltend auf die Erdoberfläche eingewirkt hat; aber die Einwirkung der geographischen Verhältnisse auf den Menschen wird aus dem oben angegebenen Grunde ausgeschlossen. Die einzelnen Spezialgebiete der Geographie, die Klimatologie, Pflanzen- und Tiergeographie, Anthropologie und Völkerkunde wurden unterdessen ausgebaut; die Entdeckungsreisen aber brachten neue Erdräume zur Kenntnis. Sie erweckten auch das geographische Interesse, welches dann durch die Gründung von geographischen Gesellschaften und Zeitschriften (Petermanns »Mitteilungen«, das »Ausland«, der »Globus«, »Geographische Monatshefte«, »Geographisches Jahrbuch«) eifrig gepflegt wurde; in den letzteren und in den Reiseberichten wurden reiche Schätze geographischer Erkenntnis angehäuft, welche der einheitlichen und zusammenfassenden Bearbeitung harrten. Ein reiches Kartenmaterial mit vorzüglichen Darstellungen der physikalischen Verhältnisse der Erdoberfläche, die Fortschritte in der Geologie und Biologie unterstützten die Bearbeitung der Geographie in dieser Richtung ganz besonders. »Afrika, Asien, Amerika sind den modernen Geographen heute ziemlich ebenso

genau bekannt wie es ihren Genossen vor hundert Jahren die entlegeneren Teile Europas gewesen waren, und nur im inneren Australien und in den beiden Polarzonen harren noch weit ausgedehnte Territorien der Erschliefsung, so dafs mithin dem anbrechenden Jahrhundert im grofsen und ganzen mehr die Pflicht genauerer Kenntnisnahme als diejenige erster Erforschung zuzufallen scheint.« (S. Günther, Geschichte d. anorg. Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert; Berlin, Bondi, 1901).

Allmälich aber begann sich ein Rückschlag geltend zu machen; man erkannte die Gefahr der allzugrofsen Ausbreitung des physikalischen Elements in der Geographie und suchte sich einzuschränken und alles der Geographie Fremdartige abzustofsen, ohne jedoch zu den Einseitigkeiten der Ritter'schen Schule zurückzukehren, was durch die neu erworbenen naturwissenschaftlichen Methoden und Kenntnisse unmöglich geworden war. Man schrieb der Geographie die Erforschung der Erdoberfläche (Erdrinde, Wasser, Luft) und den Wechselwirkungen der Elemente derselben untereinander und mit dem organischen und menschlichen Leben zu; besonders aber sollte sie nun auch die Beziehungen des Menschen zu all diesen Faktoren im einzelnen wie in ihrer Summe ins Auge fassen. Aus der Geschichte aber soll nur so viel in die Geographie hereingezogen werden, als mit den geographischen Verhältnissen in Zusammenhang steht; dasselbe mufs auch hinsichtlich der Geologie geschehen. (Richthofen, Aufgaben nnd Methoden der heutigen Geographie, 1883). Die Wendung begann damit, dafs neben die »allgemeine Erdkunde als gleichberechtigt die »Länderkunde« trat; ja diese rückte immer mehr in den Vordergrund des Interesses und wirkte auch umgestaltend auf die allgemeine Erdkunde, die infolgedessen immer mehr den Charakter einer Sammlung von Spezialwissenschaften verlor und immer mehr zu einer vergleichenden Länderkunde wurde. Die Gestalt und die Beschaffenheit der festen Erdoberfläche bilden nunmehr die Grundlage aller anderen geographischen Erscheinungen; »die Erkenntnis der räumlichen Verschiedenheiten der Erdoberfläche in ihrem Zusammenhange mit Bewässerung, Klima, Pflanzen- und Tierwelt und menschlichen Leben« und der allgemeinen Gesetze des örtlichen Vorkommens aller einzelnen Kategorien von Erscheinungsformen über die ganze Erde hin ist so Gegenstand der allgemeinen Erdkunde (Hettner a. a. O.)

Die mathematische Geographie (Astronomie) hat in technischer (Riesenteleskope) und in wissenschaftlicher Hinsicht (Spektralanalyse) in den letzten Jahrzehnten grofse Fortschritte gemacht; allerdings konnte es sich hierbei nur noch um den Ausbau im einzelnen und die Anwendung der physikalischen und chemischen Forschungsresultate handeln. Der Mathematiker Gaufs verbesserte z. B. die Berechnung der Kometenbahnen, wie sie namentlich von Euler aufgestellt worden war; dasselbe geschah hinsichtlich der Planetenbahnen. Neben Herschel, dessen Arbeiten noch ins 19. Jahr-

hundert hineinragen, trat Bessel, der bald die führende Stelle in der Astronomie einnahm; Mädler und Littrow verbreiteten durch ihre populären Lehrbücher die Ergebnisse der astronomischen Forschungen. Auch die Photographie leistete der Astronomie gute Dienste; »Darstellungen der Sonnen- und Mondoberfläche werden mit einer Treue, welche die zeichnende Hand niemals erreichen kann, in wenigen Sekunden oder Bruchteilen von solchen erhalten, die lichtschwächsten Trabanten zeichnen ihr Bild auf die empfindliche Platte, und endlich hat die photographische Aufnahme des Sternenhimmels bis zu den Objekten, die das Auge kaum an den mächtigsten Sehwerkzeugen aufzufassen vermag, ein Inventar der Fixsternenwelt geliefert, welches jede Regung in dem unermeſslichen Heere der Sterne zu überwachen gestattet.« (Dr. Klein, Handbuch d. allg. Himmelsbeschreibung). Auf diesem Wege hat man die Welt der Nebelflecken und ihre Entwicklungsgeschichte besser erkannt; mit Hilfe der Spektralanalyse hat dann die Photographie (Spektralphotographie) die Geschwindigkeit der Bewegung einzelner Sterne festgestellt und das Geheimnis neuer Sterne enthüllt.

In engster Beziehung zur Sternkunde steht die mathematisch-physikalische Erdkunde, deren Grundlage die auf astronomischem Wege erfolgende Erdmessung ist; auch Gauſs, Bessel, Baeyer u. a. kamen durch das Gradmessungsverfahren zu einer genaueren Bestimmung der Erdabplattung, der Gestalt und Gröſse des Erdkörpers. Weiterhin suchte man die Dichte und Masse des Erdkörpers genauer zu bestimmen. Und endlich wandte man sich auch der genaueren Untersuchung der Bewegungsgesetze zu, die von Copernicus, Kepler und Newton thatsächlich und kausal erschlossen worden waren. Als Normalmeridian wurde von allen Völkern, mit Ausnahme der Franzosen, seit den achtziger Jahren der Meridian von Greenwich angenommen. Weiterhin wandte man sich der Untersuchung des magnetischen und thermischen Verhaltens des Erdkörpers zu; daran schlossen sich die meteorologischen und klimatologischen Untersuchungen. Und endlich beschäftigte man sich auch eingehend mit der Meereskunde, der Ozeanographie; sie wurde besonders gefördert durch die neue wissenschaftliche Meeresdurchforschungen der seefahrenden Völker. Die Geologie hatte durch Einfügen des geologischen Experiments neue Richtlinien empfangen; man ahmte das Walten der Natur nach, um die Entstehung und Formation der Gesteine zu erklären. Dazu gesellten sich die zahlreichen Untersuchungen der geologischen Beschaffenheit der einzelnen Länder; sie lieferten neben dem geologischen Experiment das Material zum Aufbau einer wissenschaftlichen Geologie. Besondere Dienste leistete ihr das Mikroskop; man hat mit seiner Hilfe einerseits die innere Struktur der Gesteine erschlossen und dadurch Aufklärung über das Wirken der gesteinsbildenden Prozesse erhalten, anderseits aber die Thätigkeit der kleinsten Lebewesen als ein wichtiges geologisches Agens erkannt. Durch den Alpenforscher

Süfs ist die Entstehung der Gebirge, der architektonische Aufbau der Erdkruste wissenschaftlich erklärt worden.

Die biologische Geographie (Pflanzen- und Tiergeographie), welche von Humboldt begründet worden ist, wurde namentlich in Deutschland systematisch ausgestaltet. Besondere Aufmerksamkeit aber schenkte man der Geographie des Menschen, der Anthropogeographie oder Kulturgeographie seit Ratzels epochemachenden Werken (Anthropogeographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte, 1882; Anthropogeographie II, 1891; Politische Geographie, 1897); es wurde hier besonders das Verhältnis zwischen Boden und Menschen ins Auge gefafst, ohne dabei jedoch nun in die Einseitigkeiten der Ritter'schen Schule zu verfallen. Mit der Vergröfserung der Zahl der Menschen, so stellt Ratzel in seiner Antropogeographie dar, mufsten auch die Wohnplätze der Menschen wachsen; am ungünstigsten sind zum Bewohnen die strandlosen Steilküsten. Auch die grofsen Ebenen sind der Entwicklung der Kultur nicht günstig; denn es fehlt die den Fortschritt bedingende Reibung der Verschiedenheiten usw. Allerdings mufs sich die Geographie hier, besonders gegenüber der Staaten- und Völkerkunde, gewisse Beschränkungen auferlegen; sie »kann nicht daran denken, die ganze äufsere und innere Organisation der Staaten darzustellen, was doch die Aufgabe der Staatenkunde ist, oder mit der modernen Völkerkunde die leiblichen und geistigen Verschiedenheiten der Völker und die Entwicklung ihres geistigen und gesellschaftlichen Lebens zu untersuchen, sondern mufs sich, wie bei den Pflanzen und Tieren, mit der Betrachtung der räumlichen Verhältnisse der Staaten und Völker und ihrer Beziehungen zur Natur der Erdoberfläsche begnügen«. (Hettner a. o. O.). Da es sich dabei stets um die Beachtung von gewissen im Laufe der Zeit gewordenen Zuständen handelt und diese sowie die Gesetze der Einwirkung von Lage, Beschaffenheit, Klima, Flora und Fauna eines Landes auf die Bewohner desselben ohne einen Rückblick in die Geschichte des Menschengeschlechts nicht erkannt werden können, so kann das geschichtliche Moment in der Geographie nicht entbehrt werden; es kommt aber hauptsächlich bei dem zweiten Teil der Geographie, bei der Länderkunde, in Betracht, wo auch im Anschlufs daran die politische Geographie, die sich mit den jeweiligen Besitzverhältnissen der menschlichen Staaten und deren Gliederung beschäftigt, ihren Platz findet. Die Länderkunde ist eine spezielle Erdkunde, in welcher die in sich geschlossenen Erdräume, in die sich die feste Erdoberfläche gliedern läfst, nach ihren physischen, historischen und politischen Verhältnissen und deren kausalen Beziehungen zu einander betrachtet werden, »um so das die einzelne Erdlokalität von den Nachbargebieten Unterscheidende und das für sie Charakteristische herauszufinden«. (H. Wagner, Lehrbuch der Geographie.)

Aus diesen Darlegungen geht hervor, dafs die heutige Geo-

graphie die Wissenschaft von den Erscheinungen der Erde in ihrer ursächlichen Verknüpfung mit besonderer Rücksicht auf die natürlichen Daseinsbedingungen des Menschen ist; sie will die Erscheinungen wissenschaftlich nach Ursache und Wirkung, nach ihrem kausalen Zusammenhang erfassen und die Gesetzmäfsigkeit desselben feststellen. Nach Inhalt und Methode gehört sie so zu den Naturwissenschaften; durch ihre Beschäftigung mit dem Menschen und seinem Verhältnis zur Erde tritt sie in Beziehung zur Geschichte. »Die Geographie« sagt H. Wagner (Lehrbuch der Geographie) »zeigt uns einerseits die Erde als einen eigenartigen Naturkörper, an dessen mannigfaltig gestalteter Oberfläche eine Fülle von Naturerscheinungen durch ihr gesetzmäfsiges Ineinandergreifen das Leben zahlloser Einzelwesen bedingt; andererseits betrachtet sie dieselbe als Wohnplatz eines höher organisierten und dem Naturwalten nicht blindlings hingegebenen Wesens, des Menschen. Im ersten Sinne ist die Geographie, als physische Erdkunde, eine reine Naturwissenschaft, insofern sie ihre Lehren an der Hand von Betrachtungen äufserlich aufnehmbarer Naturobjekte und Erscheinungen aufbaut. Sie unterscheidet sich von den einzelnen Zweigen der Naturwissenschaften, mit denen sie die Gegenstände vielfach teilt, vor allen Dingen darin, dafs sie stets den Gründen der räumlichen Anordnungen von Naturkörpern und -Erscheinungen an der Oberfläsche des Erdballs nachspürt; sie bleibt daher nicht, wie vielfach die Einzeldisziplinen, bei den Ursachen der Existenz von Einzelwesen oder Vorgängen stehen, sondern sucht die Wirkungen zu erforschen, welche diese verschiedenartigen Existenzen wieder auf andere oder auf die Gesamtheit aller sich berührenden Erscheinungsformen ausüben. Im anderen Sinne stellt die Erdkunde, indem sie die Eigenheiten der Oberfläche erforscht, den Menschen mitten in die Schöpfung hinein und zeigt, wie er einerseits von der ihm umgebenden Natur abhängig ist, andererseits, wie er versucht hat, sich dieser Abhängigkeit zu entziehen. Dieser Zweig der Erdkunde, die historische Geographie — neuerdings nach Ratzel (1882) gern Anthropogeographie genannt — bildet somit das verknüpfende Band zwischen Naturwissenschaft und Geschichte. Auch für diese ist die physische Geographie Grundlage und Voraussetzung, weil es sich bei ihr gleichfalls um die Ergründung der Ursachen handelt, durch welche die räumliche Anordnung menschlicher Erscheinungen bedingt ist. Hiernach ist die Geographie eine naturwissenschaftliche Disziplin mit einem ihr innewohnenden historischen Element«. Handelt es sich dabei um die Betrachtung der ganzen Erde als geographisches Objekt, so haben wir es mit der allgemeinen Erdkunde zu thun; hat man aber dabei nur ein einzelnes Land im Auge, d. h. einen Teil der Erde, der durch gemeinsame Merkmale seiner Natur charakterisiert ist und dadurch als Einheit erscheint, so haben wir es mit der Länderkunde zu thun.

Als ein besonderer Zweig der Geographie beginnt sich in neuerer Zeit die Wirtschaftskunde herauszubilden; sie will, unbeeinflufst

durch Schulmeinungen und politische Richtungen, »ein systematisches Verständnis von Ursache und Wirkung im nationalen Wirtschaftsleben für alle berufenen Kreise vorbereiten. In der Wirtschaftskunde wird das Verständnis der politischen Geschichte durch die Wirtschaftsgeschichte vertieft, die geographischen Kenntnisse werden durch die Wirtschaftsgeographie weiterentwickelt.« (Lehmann, Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands, Leipzig, Teubner, 1901). Sie soll bekannt machen mit den Grundlagen, auf denen sich das wirtschaftliche Leben eines Volkes aufbaut; sie soll lehren, welche Schätze in unseren Gruben und Bergwerken, Äckern und Forsten liegen, welche Industriebezirke und Stapelplätze unseres Handels vorhanden sind, auf welchen Wegen (Eisenbahnen und Wasserwegen) die Waren und Personen befördert, welchen wirtschaftlichen Wert die Kolonien haben, wie Einfuhr und Ausfuhr eines Landes beschaffen sind usw.

Durch die Entwicklung der wissenschaftlichen Geographie wurden auch der Kartographie neue Aufgaben und Ziele gesetzt; Berghaus, v. Sydow, Petermann u. a. bestrebten sich, die Ideen der Geographie in der Kartographie zum Ausdruck zu bringen. Vor allen Dingen trat bei der Darstellung der Erdoberfläche das politische Element hinter dem physikalischen zurück; »die wissenschaftlich exakte, künstlerisch vollendete, anschauliche Darstellung der natürlichen Bodengestaltung mit generalisierender Hervorhebung der Grundzüge im Antlitz der Erde« (Habenicht, Perthes Geographischer Anzeiger) war nunmehr die Hauptsache. Erst allmählich entwickelte sich die Technik in der deutlichen und naturgetreuen Ausführung, besonders der Plastik der Gebirgsdarstellung; v. Sydow verbesserte die letztere z. B. durch Anwendung von farbigem Druck (Höhenschichten usw.). »Eine gute Karte«, sagt Habenicht (a. a. O.), »soll den intelligenten Beschauer zum Nachdenken anregen über die Ursachen der Verbreitung von Pflanzen und Tieren, sowie über die Naturbedingtheit der Entwicklung von Kulturerscheinungen und Völkergeschicken«. In der gegenwärtigen Terraindarstellung herrschen drei Methoden; und sie genügen, nach Dr. Haacke, »vollkommen zur Herstellung einer allen vernünftigen Anforderungen entsprechenden Karte. Die Darstellung in Höhenschichten giebt vollständige Klarheit über die absolute und relative Höhenlage und läſst den Böschungswinkel, d. h. den Grad der Neigung der Gehänge leicht ermitteln. Der Mangel der Anschaulichkeit ist dadurch leicht zu heben, daſs die einzelnen Schichten nach dem Grundsatze »je höher desto dunkler« mit Farben angelegt werden« und durch die »Einfügung von Schraffen in senkrechter Beleuchtung«. Statt der Schrafferung wendet man auch die Schummerung, d. h. die Anhäufung und Vermischung von kleinen Strichelchen und Punkten, an; sie erzeugt eine plastische Fernwirkung, ist aber im Detail nicht so genau wie die Schrafferung. Aber bei unseren Handatlanten und Schulwandkarten, deren Maſsstab kleiner als etwa 1 : 1 000 000 ist, reicht

man mit dieser combinierten Methode der Terraindarstellung nicht aus; denn infolge der Kleinheit der Kartenfläche und mithin des verkleinerten Maſsstabes der Darstellung muſs der Karteninhalt verringert, kann nur das Charakteristische klar, deutlich und anschaulich dargestellt werden. Das aber ist mit den Schraffen in senkrechter Beleuchtung schwer zu erreichen. Man muſs daher bei der Darstellung der Hauptzüge zur mäſsigen Anwendung der schrägen Beleuchtung greifen, welche zwar weder die Neigung noch die Höhenlage deutlicher erkennen läſst, aber ein äuſserst anschauliches und plastisches Bild des Geländes giebt; für die Darstellung der einzelnen Glieder wird das Gesetz der senkrechten Beleuchtung vollständig gewahrt. Dr. Gruber verlangt aber von der Schulkatographie noch mehr; er fordert, daſs neben den oro-hydographischen Elementen auch der »Wechsel von Fels und Eis, Wald und Matte, in Bergland, von Wiese und Ackerfeld, Moor und Heide in Flachgebieten« in groſsen Zügen zur Darstellung komme, also auch die landschaftlichen Elemente berücksichtigt werden.

Die Reliefmethode wendet Kuhnert (siehe Prospekt von Müller-Fröbelhaus in Dresden) an. Er geht von der Ansicht aus, daſs durch die oben beschriebene Methode immer nur eine konventionelle Plastik geschaffen wird, in die sich das Kind resp. der Lernende erst einarbeiten, die erst gelernt werden muſs; er will dagegen eine Methode anwenden, die das Charakteristische eines Landes in einfachster Form zur Darstellung bringt, die Reliefkarte dem Verständnis durch das Schulrelief der Schulgemeinde vorbereitet wird. Versuche in dieser Hinsicht hatte man schon in den 60er Jahren mit den photolithographischen Karten von Raaz und Woldermann gemacht, indem man Reliefs der einzelnen Länder photographierte und das so gewonnene Bild lithographisch darstellte; aber die Einzelheiten des Geländes kamen dabei nicht zur Geltung, die Höhenstufen konnten nicht unterschieden werden, und das Bild war infolgedessen verschwommen. Man versuchte dann das Land reliefartig aus der Vogelperspektive darzustellen, d. h. von einem Punkt, der eine Übersicht über das ganze Land gewährte; allein infolge der starken Verkürzung aller nach dem Augenpunkt gehenden Linien erhielt man ein falsches Bild, das noch durch Verquickung von Grund- und Aufriſszeichnung verunstaltet wurde (Gaebler-Oppermann, Palästina). Auch durch die Vermischung der Reliefmethode mit den farbigen Höhenschichten gelangte man nicht zum Ziel (Harms, Deutschland); denn die erstere Methode huldigt dem Grundsatz: je höher desto heller, und die letztere dem: je höher desto dunkler, was sich nicht vereinbaren läſst und daher ein falsches Bild erzeugt. Kuhnert hält nun an dem Grundsatz der Reliefmethode fest: je höher desto heller, je tiefer desto dunkler, und bedient sich der linksseitigen Beleuchtung (West-Nordwest); dadurch wird eine groſse Fernwirkung und Plastik erzeugt; Dr. Haack sagt über Kuhnerts Methode (Geographischer Anzeiger 1901, April):

Sie giebt »eine geschickte, durch scharfe Gegensätze grofse Effekte hervorbringende, orographische Reliefzeichnung, aber keine geographische Karte in vollem Sinne des Wortes«.

Neben der Karte spielt z. Z. das Bild als geographisches Anschauungsmittel eine Rolle (Neue Bahnen, X. 781 ff.). Man kann die gegenwärtig vorhandenen geographischen Wandbilder in zwei Gruppen teilen, in Typen und Landschaftsbilder. Die Typenbilder wollen der Veranschaulichung der typischen Oberflächenformen dienen; sie nehmen daher keine Rücksicht auf den Ort, wo sich das Original befindet. In neuerer Zeit legt man auch besonderen Wert darauf, dafs die betreffenden Bilder künstlerischen Anforderungen entsprechen und so auch nach dieser Seite hin bildend wirken. Zu den Typenbildern gehörten »Lehmanns geographische Charakterbilder« (Leipzig, Wachsmuth; siehe Prospekt der gratis zu erhalten ist); es sind bis jetzt 40 Tafeln darunter 2 Doppelblätter, erschienen. Von Hölzels geographische Charakterbilder« (Ed. Hölzel in Wien, siehe Prospekt, der gratis zu erhalten ist), sind ebenfalls 40 Bilder erschienen, darunter 2 Doppelbilder, die drei letzterschienenen Bilder bringen Jerusalem, Bethlehem und Nazareth zur Darstellung. Endlich gehören hierher noch die »geographischen Typenbilder von A. Geistbeck und Fr. Engleder (Dresden, Müller-Fröbelhaus, siehe Prospekt); sie haben einen gröfseren Mafsstab als Hölzel und Lehmann. Das Landschaftsbild soll besonders dem Unterricht in der Länderkunde dienen; die möglichst allseitige Vorführung einer Landschaft in all ihren Einzelzügen steht daher im Vordergrund der Darstellung. Hierher gehören: »Meinholds geographische Bilder aus Sachsen« (Dresden, Meinhold & Söhne) und die »geographischen Charakterbilder« von Hörle und Schmalpried (Hobbing & Büchle, Stuttgart). Für die physikalische Erdkunde leisten die »geologischen Wandtafeln« von Haushofer und Zittel (Kassel, 1884) und die »Geologischen Wandtafeln« von Haas (Leipzig, 1893) gute Dienste. Für Völkerkunde bilden die plastischen Nachbildungen der acht wichtigsten menschlichen Kopfformen in fast natürlicher Gröfse (75 M., à 10 M.) und verkleinert (20 M.) ein gutes Anschauungsmittel. Die »Völkertypen« mit Erläuterungen von H. Tewes enthalten sechs Völkerfamilien mit Hütte, Hausgerät in Waffen auf sechs Tafeln (roh à 2 M., Leipzig, Wachsmuth); die »Menschenrassen« stellen auf einer Tafel (roh 1,80 M., Leipzig, Wachsmuth) die fünf Charakterköpfe buntfarbig dar. (Litteratur: Oberländer-Weigeldt, Der geographische Unterricht; Gruber, Die Entwicklung der geographischen Lehrmethoden; Wagner, Lehrbuch der Geographie I; Deutsch, Das Verhältnis Ritters zu Pestalozzi und seinen Jüngern; Marthe, Was bedeutet K. Ritter für die Geographie?)

Zum Handfertigkeitsunterricht.

IV.

Es geht schon aus den vorhergegangenen Darlegungen genugsam hervor, daſs der »Zeichenunterricht« an sich allein alle die Forderungen, welche man heute an die allgemeine Bildung in künstlerischer und technischer Hinsicht stellt, nicht erfüllen kann; trotzdem spricht ein früherer eifriger Vertreter des Handfertigkeitsunterrichts die Vermutung aus, daſs dies möglich sei. Aber »das gerade hat dem Zeichenunterricht geschadet, daſs man in ihm ein willkommenes Mittel sah, eine manuelle Fertigkeit zu erreichen«; gewiſs ist zur einfachen, klaren und sauberen Darstellung des Angeschauten (Beobachteten, der Anschauung) ein gewisses Maſs von Handfertigkeit unentbehrlich, aber »die Technik darf nur soweit in Betracht kommen, als sie das unentbehrliche Mittel für die Wiedergabe des Beobachteten ist«. (Zur Reform des Zeichenunterrichts). Der Zeichenunterricht darf also die technische Leistung, die Bildung der Handgeschicklichkeit, nicht in den Vordergrund stellen, weil er sonst seine wahre Aufgabe aus dem Auge verliert; aber für die Erzielung vollkommener Leistungen kann er anderseits auch die Handgeschicklichkeit nicht entbehren. »Weil ich das Zeichnen nach Gegenständen und Formen der Natur und Kunst so hoch schätze«, sagt Tadd (a. a. O.), »lege ich der Handfertigkeit auch im Zeichnen einen hohen Wert bei; sie bedingt die besten Leistungen in künstlerischer Arbeit und Naturstudium. Die landläufige Unterscheidung zwischen Handfertigkeit und künstlerischer Thätigkeit ist falsch; es sind zwei Seiten derselben Sache, die gleichmäſsig der Pflege bedürfen«. Auſserdem haben die Sinne »für das Auffassungs-, Abstraktions- und Reproduktionsverfahren auſser den Sprachcentren ihrem System angemessene, eigenartige Mittel, die auch für den geistigen Verkehr von höchster Bedeutung sind und im Interesse der Erziehung entwickelt werden müssen. Dem Tastsinn entspricht als vollkommenstes Auffassungs- und Darstellungsmittel die Verkörperung, dem Gesichtssinn auſser dieser die zeichnerische Darstellung nach Form, Verhältnissen, Licht und Farbe, dem Gehöre die Tonbildung, die Sprache im weitesten Sinne des Wortes«. (Hertel a. a. O.). Die zu bildenden Werkzeuge der Bildung sind also Sinne, Geist, Sprache und Hand; keines kann entbehrt werden, wenn die Erziehung harmonisch und nicht einseitig verlaufen soll. L. Tadd fordert von der Methode der elementaren Erziehung: 1. Die »praktische Entwickelung der organischen Faktoren — Hand, Auge und Gehirn — durch Erwerbung bewuſster Kontrolle, der die automatische Kontrolle folgen muſs«; 2. die »Anwendung nachhaltiger Übungen in gewissen Perioden, um einerseits unbeholfene Muskelbewegungen und Angewohnheiten zu verbessern und anderseits Leichtigkeit, Gleichgewicht, Ebenmaſs, Genauigkeit, Zweckmäſsigkeit und Anmut zu erlangen«; 3. die »Anwendung verschiedener Ausführ-

ungsweisen, in Holz oder Thon, um Gewandtheit und Geschicklichkeit in der Gestaltung von Ideen zu erreichen« usw. »Die Schüler«, so fährt er nun in der näheren Ausführung seiner Forderungen an die elementare Erziehung fort, »sollen nicht bloſs Zeichnen allein oder etwa Modellieren für sich, sondern von der untersten Stufe an werden die vier Gruppen des Zeichnens, Entwerfens, Modellierens und Holzschnitzens nebeneinander betrieben. Indem alle Formen zuerst auf Papier entworfen, dann in weichem Thon und zuletzt in zähem Thon ausgeführt werden, werden alle physiologischen Coordinationen in der Bewegung an verschiedenem Material erlangt. Das Arbeiten in Thon verstärkt die Zeichenfertigkeit, das Modellieren, das Schnitzen in Holz. Wie ich durch die Zunge lautlichen Ausdruck gebe, so muſs ich meine Vorstellungen schreiben, zeichnen, konstruieren, modellieren, malen; so schaffen wir Gedanken und bauen den Geist. Es giebt nur einen Weg, Formen kennen zu lernen; der ist, sie nicht nur zu zeichnen, sondern sie nachzumachen. Ich behaupte, daſs ein derartiger elementarer Handfertigkeitsunterricht jeder besonderen, handwerksmäſsigen Arbeit, wie Hobelbankarbeit, Metallarbeit, Architekturzeichnen, Körperzeichnen usw. vorangehen muſs, d. h. die Hand muſs durch den beschriebenen Wechsel der Arbeit, mittelst der verchiedenartigsten Ausführung erfahren und mit den Formen vertraut werden. Künstler und Gewerbetreibende geben das Zweckmäſsige des Gedankens zu, daſs es notwendig ist, die Hand zunächst geschickt zu machen, ehe sie mit Werkzeugen die beste Arbeit leisten kann. Wird die Erziehung der Hand in der Wachstumsperiode versäumt, so ist es später unmöglich, das Versäumte nachzuholen. Wer wird mit dem Klavierspielen beginnen wollen, wenn die Hand ausgewachsen ist? Jede eine Geschicklichkeit erfordernde Thätigkeit hat zur Voraussetzung, daſs der Hand in der Zeit des Wachstums Gelegenheit verschafft wird, in die Lagen gewissermaſsen hineinzuwachsen, in denen der geschickte Arbeiter sie einst gebrauchen soll«. Es dürfte demnach nach den vorhergegangenen Ausführungen gar kein Zweifel darüber bestehen, daſs der pädagogische Handfertigkeitsunterricht den Zeichenunterricht in jeder Hinsicht und in der besten Weise unterstützt; beide sind ja schon durch ihren Zweck miteinander vielfach aufs engste verbunden. Es ist eine ganz unbegründete Behauptung, daſs die Handfertigkeit nur die mechanische Thätigkeit fördere, beim Zeichnen die Hand nur die »Dienerin« des Auges und daher ihre Übung nur von nebensächlicher Bedeutung sei; man übersieht dabei einerseits daſs auch der Handfertigkeitsunterricht zur planmäſsigen Ausführung seiner Aufgaben, zur Darstellung körperlicher Gebilde des Augenmaſses und des Überlegens bedarf, und anderseits, daſs beim Zeichnen die auf der Ausbildung der Hand beruhende Fertigkeit zu deren sicheren Führung so unentbehrlich ist wie die zusammenfassende und vergleichende Thätigkeit des Auges resp. der

Vorstellungen. Zeichnen und Handarbeit stehen also in der innigsten Beziehung zueinander; das eine unterstützt und ergänzt das andere. Beim Zeichnen wie bei der Handarbeit mufs zur genauen Einübung der Tastbewegungen von Hand und Auge (denn auch das Sehen ist eine Art Tasten in der Hinsicht, dafs mit Hilfe des Muskelgefühls das Auge so eingestellt wird, dafs das Bild auf die Stelle des deutlichen Sehens, aus dem Blickfeld in den Blickpunkt geworfen wird) die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Verrichtungen dieser Organe geheftet werden; sind in dieser Weise durch Übung die Bewegungen von Hand und Auge geregelt und geläufig geworden, so machen sowohl beim Zeichnen wie bei der Handfertigkeit Überlegung, Schätzen und selbständiges Anordnen die Ausführung zusammengesetzter Arbeiten möglich. Dafs aber das Zeichnen allein die Handfertigkeit und die Formenbildung nicht erzeugen kann, geht aus den vorangegangenen Darlegungen ebenfalls genugsam hervor; einerseits kann das Zeichnen die Übung der Hand nicht in den Vordergrund stellen und nicht so allseitig fördern als es unser heutiger Erziehungszweck fordert, und anderseits darf nicht vergessen werden, dafs die Sicherheit der Formenkenntnis sehr von der genauen Auffassung der einzelnen Teile eines Ganzen durch verschiedene Sinne, besonders neben dem Gesichtssinn auch durch den Tastsinn resp. Muskelsinn abhängt. Das Zeichnen ist abstrakter als das körperliche Darstellen; daher geht einerseits das letztere dem ersteren voran, andererseits wird die schematische Zeichnung durch die körperliche Darstellung mit Inhalt erfüllt und dadurch auf ihre Richtigkeit geprüft.

Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht sind endlich auch in gleicher Weise geeignet, die Sicherheit und Festigkeit der Geistesbildung durch Vervollkommnung der Anschauung und die Befestigung des Wissens zu fördern; mit der zeichnerischen und körperlichen Darstellung erreichen Anschauen und Einprägen ihre gröfste Kraft. Wenn das Kind weifs, dafs es den Gegenstand zeichnerisch oder körperlich darstellen mufs, so strengt es sich von vornherein zu einer schärferen Erfassung der einzelnen Teile an; sodann aber ist es bei der Darstellung selbst genötigt, den Gegenstand immer und immer wieder in den Einzelheiten zu erfassen. »Die zeichnerische Darstellung«, sagt Hilsdorf, (Ist der darstellende Unterricht [sogenannter Handfertigkeitsunterricht] Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach?) »verlangt, dafs man die einzelnen Teile in Bezug auf Gröfse usw. genau miteinander und mit dem Ganzen vergleicht; da ferner bei der Zeichnung die einzelnen Dinge nur nacheinander entstehen können und damit ein eingehenderes Betrachten verbunden ist, so wird man auf mancherlei aufmerksam, was man beim blofsen Betrachten übersehen hätte. Es ist selbstverständlich, dafs diese Thätigkeit eine längere Zeit in Anspruch nimmt als das blofse Anschauen; aber gerade in dieser vertieften und gründlichen Anschauung, insbesondere in der gröfseren Selbstthätigkeit des Schülers, liegt der Hauptvorzug des darstellen-

den Unterrichts. Werden einesteils hierdurch klarere Vorstellungen erzeugt, so verharren auch nach einem psychologischen Gesetze die Seelengebilde um so besser, je länger die Eindrücke stattfanden und je intensiver die Sinnesthätigkeit war.« Dafs bei der zeichnerischen Darstellung eines anschaulich und denkend betrachteten Gegenstandes aber die Vorstellungen und Gedanken mehrfach und in der intensivsten Weise reproduziert und dadurch befestigt werden, bedarf keines Beweises; ist aber das Wissen lückenhaft und mangelhaft, so tritt das jetzt und zwar bei jedem Schüler deutlich hervor, kann bei allen Schülern zu gleicher Zeit und auch von jedem Schüler selbst leicht bemerkt werden und mufs die Verbesserung notwendig erfolgen. Die sprachliche Darstellung kann aus leicht begreiflichen Gründen das alles nicht leisten; das hat man besonders auch schon im naturkundlichen und geographischen Unterricht erkannt, leider aber noch nicht allgemein durchgeführt. In dieser Hinsicht können wir, nebenbei gesagt, in den französischen Schulen manches lernen! Wie aber das Anschauen des wirklichen Gegenstandes eine intensivere Anschauung erzeugt wie die des Bildes oder der schematischen Zeichnung, so wirkt auch die körperliche Darstellung auf die Bildung der Anschauung und die Befestigung des Wissens intensiver als die zeichnerische; Auge und Hand müssen ja hier wieder in ganz anderer Weise thätig sein und die gewonnenen Vorstellungen und Gedanken werden ja in anderer Verbindung zur Anwendung gebracht als beim Zeichnen, wie aus unseren vorangegangenen Erörterungen klar hervorgeht. Wird so durch den Handarbeitsunterricht einerseits die gewonnene Anschauung nach aufsen im Stoff zur Darstellung gebracht, so wird umgekehrt durch die körperliche Darstellung die Erkenntnis mit neuen Anschauungen (Vorstellungen) bereichert; sie wird klarer, deutlicher und praktischer. Das Wissen wird zum Können, und das Können ergänzt das Wissen.

Schon Comenius fürchtet in seiner Schrift: »Der wieder zum Leben erweckte Fortius oder über die Vertreibung der Trägheit aus den Schulen« (zwei Abhandlungen, übersetzt von Prof. Dr. Lion), dafs die Schüler, »wenn sie nur hören und schauen sollen, stumpf werden«; daher »mufs man ihnen«, sagt er, »die Ausübung (Praxis) gestatten, ja sogar einschärfen und ernstlich dazu anhalten. Alles was der Lehrer lehrt, soll er sie nachahmen heifsen und darauf achten, wie sie nachahmen; und soll jeden Abirrenden bald zurechtweisen: dann wird wahrlich bei der Thätigkeit bald die Lust zur Thätigkeit erwachen.« Comenius bezeichnet als natürliche, d. h. auf der menschlichen Natur begründete, Methode diejenige, welche alles, was gelernt werden soll, anschauen, alles zur Ausübung Bestimmte versuchen und alles zum Gebrauche Dienliche in gehöriger Weise verwerten läfst; die Schulen mögen also alles »den eigenen Sinnen der Lernenden darbieten«, »die Schüler dazu anhalten, alles zur Ausübung Vorgeschriebene nachzuahmen und so lange und vernünftig damit umzugehen, bis sie ihrer Handlungen mächtig werden«, und

endlich »es nicht dulden, dafs irgend einer der Schüler etwas wisse und ausübe, dessen Nutzen ihm unbekannt ist«. (Comenius, Aus den Schul-Labyrinthen Ausgang ins Freie). Wie Pestalozzi zur Bildung der Kunstkraft, der technischen Fertigkeit stand, ist schon oben (II) näher dargelegt worden; sie ist ein wesentliches Stück seiner Methodik. Fröbel knüpfte an dieses Grundprinzip der Pestalozzischen Pädagogik an; er stellte neben das ABC der Anschauung das ABC der Darstellung. Nach dem von ihm erkannten Entwicklungsgesetz äufsert sich jede Thätigkeit, jedes Leben im Menschen »als ein Entkeimendes (Entwickelndes, Herauswirkendes), als ein Aufnehmendes und als ein Verarbeitendes (Gestaltendes)«; so macht der Mensch von seiner Kindheit an das Äufserliche innerlich und das Innerliche äufserlich und zwar beides selbstthätig, weil der Selbstthätigkeitstrieb im Menschen liegt und durch die von aufsen wirkenden Reize geweckt wird. Um diesen Trieb zu befriedigen und dadurch seine Bestimmung zu erreichen, »ist der Mensch nach der einen Seite hin mit Sinnen, den Organen, das Äufserliche sich selbst innerlich zu machen, begabt; nach der andern Seite hin mit Leibeskraft und Gliedern, um sein Inneres aufser sich, also immer an und durch Stoff darzustellen«. Das Kind will, so legt er dar, mit den Sinnen das Äufsere erfassen und zwar als Ganzes und in seinen Teilen; dann aber will es das Erfafste auch wieder aus seinen Teilen als Ganzes darstellen. An diesen Thätigkeiten des Kindes, an das Erfassen und Darstellen, knüpft sich die ganze geistige Entwicklung des Kindes an; an sie mufs sich auch alles anknüpfen, was zu seiner allseitigen Bildung geschehen soll. Darum fordert Fröbel, dafs durch Selbstschaffen und Selbstfinden der Zögling in Wort, Zeichen und am Stoff und selbst in der Bewegung und im Ton sein Inneres am Äufseren und durch Äufseres kund thue; er soll das Empfundene und Gedachte darstellen und das Dargestellte wieder empfinden und denken. Auf diesen Grundprinzipien beruht die Methode, die Fröbel für die Erziehung im Kindergarten weiter ausgebildet, für den Unterricht in der Schule nur angedeutet hat; der Ausbau ist bis heute noch nicht erfolgt.

Es geht aus den vorangegangenen Darlegungen klar hervor, dafs der Handarbeitsunterricht wie der Sprach- und Zeichenunterricht in engster Beziehung mit dem Sachunterricht stehen und aus den dort behandelten d. h. innerlich gemachten Stoffen seinen Lehrstoff auswählen mufs; wie das bereits für den Sprachunterricht anerkannt ist, so wird es auch für den Zeichen- und Handarbeitsunterricht anerkannt werden müssen. Es ist auch selbstverständlich, dafs bei einer naturgemäfsen Methode Sprach-, Zeichen- und Handarbeitsunterricht, die alle drei Innerliches äufserlich machen, unter sich in der engsten Beziehung stehen, sich gegenseitig unterstützen und ergänzen; und endlich ist es bei einer naturgemäfsen Methode auch selbstverständlich, dafs die technischen Fertigkeiten, die in dem Sprach-, Zeichen- und Handarbeitsunterricht erworben worden sind,

im Sachunterricht bei der Vermittlung der Anschauung und der Darstellung des erarbeiteten Wissens wieder zur Anwendung kommen. Der Handarbeitsunterricht verlangt nicht mehr Selbständigkeit als der Sprach- und Zeichenunterricht, mit denen er denselben Zweck hat, nämlich Innerliches äufserlich zu machen; wie sie ist er also sowohl Lehrfach wie Lehrprinzip. Es hat ja auch eine Zeit gegeben, wo man den Sprachunterricht als Lehrfach verwarf und forderte, jeder Unterricht soll Sprachunterricht sein, denn die Bildung der Sprachfertigkeit ist ein Prinzip und kein Fach; man hat aber diese Forderung in ihrer Einseitigkeit heute fallen gelassen und hat den Sprachunterricht im Lehrplan als Fach einen besonderen Platz eingeräumt, ohne damit aber die andere Forderung aufzugeben, dafs die im Sprachunterricht gewonnenen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Reden) im Sachunterricht zur Anwendung kommen sollen. Im Zeichenunterricht ist man bis heute im allgemeinen noch nicht zu einer Inbeziehungssetzung zum Sachunterricht gekommen; man hat ihn meistens nur zur Raumlehre in Beziehung gesetzt und fordert erst neuerdings, dafs er sich an die Natur anschliefsen soll, ohne dabei jedoch daran gerade zu denken, dafs er seinen Lehrstoff aus dem Sachunterricht nehmen und sich so demselben anschliefsen soll. Wird man aber, wenn einmal diese letztere Forderung erfüllt ist, daran denken, Zeichnen als Fach aufzugeben und es zum Unterrichtsprinzip zu machen? Man fordert ja auch schon lange und mit vollem Recht, dafs das Zeichnen im Sachunterricht zur Vervollständigung der Anschauung und zur Darstellung des erarbeiteten Wissens zur Anwendung kommen soll; aber wird man, wenn einmal diese Forderung erfüllt sein sollte, es als Fach aufgeben und von einem »Zeichenunterricht absehen? Warum soll es beim Handarbeitsunterricht anders sein? Warum soll er nur Prinzip, nur beim Sachunterricht als Mittel verwendet, nicht aber ein besonderes Lehrfach sein? Bedarf etwa die Ausbildung der Handgeschicklichkeit weniger Sorgfalt und Übung wie die der Sprache und des Zeichnens? Die Erfahrung giebt dazu gar keine Grundlage; sie unterstützt vielmehr die Forderung, dafs auch der Unterricht in der Handarbeit nach festem Plan vollzogen werden mufs. (Man siehe hierzu die Ausführungen in den »Neuen Bahnen« XI. S. 333). Die gewonnene und im Geiste vorhandene Anschauungen und Erkenntnisse können nicht ohne weiteres in die Aufsenwelt übertragen, körperlich dargestellt werden; es müssen vielmehr erst die ausführenden Organe planmäfsig geübt, die Ausführung in ihren einzelnen Teilen stufenmäfsig vollzogen, es müssen die einzelnen Stufen der technischen Fertigkeiten im einzelnen sowie in ihrer lückenlosen Aufeinanderfolge errungen werden, bis das Können erzeugt ist. Und was ist überhaupt damit für ein Vorteil verbunden, wenn man ihn dem Sachunterricht vollständig einfügt? Man benutzt dann eine Stunde die im Lehrplan für Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Rechnen, Raumlehre u. dergl. vorgesehen ist für Hand-

arbeitsunterricht! Ist das denn etwas anderes, als wenn man es mit dem Aufsatzunterricht auch so machen würde? Wenn man dagegen dem Handfertigkeitsunterricht als Lehrfach besondere Stunden zuweist in denen er nach einem aus seiner Natur begründeten Lehrplan betrieben wird, der seinen Stoff aus dem Sachunterricht derselben Lehrstufe nimmt, resp. sich an denselben möglichst eng anschliefst, so wird man die in diesem Unterricht gewonnenen Fertigkeiten auch wie Sprache (Aufsatz) und Zeichnen im Sachunterricht in entsprechender Weise verwenden können. Wenn dann z. B. im Naturgeschichtsunterricht die Zwiebel der Tulpe (als Ganzes, im Durchschnitt) angeschaut und besprochen worden ist, dann wird man, wenn dies nicht im Handarbeitsunterricht geschieht, in der Naturgeschichtsstunde die Zwiebel (als Ganzes und im Durchschnitt) aus Thon darstellen lassen; ebenso wird man sie, wenn dies nicht im Zeichenunterricht geschieht, zeichnen lassen. Die Darstellung eines Körpers aus Thon, Pappe usw. aber lernt das Kind planmäfsig im Handarbeitsunterricht wie es das Zeichnen eines Körpers im Zeichenunterricht lernt! Es ist also die Handarbeit so wenig auf die in der betreffenden Stunde für den Handarbeitsunterricht angefertigten Körper beschränkt, als wie das sprachliche und zeichnerische Darstellen auf den Sprach- und Zeichenunterricht beschränkt sein sollte; es soll vielmehr im Sachunterricht so viel als möglich neben die sprachliche und zeichnerische Darstellung auch die körperliche treten. Besonders eng aber wird die Verbindung zwischen Zeichnen, Handarbeit und Raumlehre sein; das gebundene Zeichnen kann in der Volksschule ganz an die Handarbeit angeschlossen, mit ihr verbunden werden, und die Raumlehre resp. Formenlehre erhält sich zur Handarbeit wie die Sprachlehre zum Aufsatz. Das gebundene Zeichnen und die Raumlehre erhalten erst dadurch einen festen Boden und ein festes Ziel; das Kind erkennt, warum es sich mit ihnen beschäftigt, gewinnt Interesse daran und erhält die zur Erkenntnis und Darstellung nötigen Anschauungen. Beide erhalten dadurch einen »genetetischen« Charakter, »bei welchem«, wie Prof. Willmann im Anschlufs an Wittstein sagt (Zeifsig, der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht), »sich die Raumverhältnisse vor dem geistigen Blicke entwickeln und jeder Fortschritt der Erkenntnis nicht durch einen nachträglichen Beweis gegen Zweifel geschützt wird, sondern die Vergewisserung vor und hinter sich hat.« Durch den Zusammenhang der Handarbeit mit dem Sachunterricht und dem Leben erhält und behält auch die Raumlehre ihre Beziehung zu diesen; die Formenlehre wird zur Formenkunde, die Raumlehre zur Raumkunde. Dieser Zusammenhang zwischen Raumlehre, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht ist schon in »Scherer, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer« (I und II. 1892, Leipzig, Brandstetter) betont und gefordert worden; diese drei Fächer sind dort als Formunterricht zusammengefafst und Raumlehre, Zeichnen und Handarbeit neben einander gestellt und

ihre Beziehungen zu einander und zum Sachunterricht dargelegt worden. Über die dort gegebene theoretische und praktische Ausführung läfst sich streiten; der Verfasser hat heute nach zehnjähriger Erfahrung durch Versuche in der Schule im »einzelnen« auch andere Ansichten gewonnen und gestaltet daher jetzt den Lehrplan in einzelnen auch anders, im ganzen aber hält er an diesem Prinzip fest, weil es sich praktisch bewährt hat. Wenn daher Zeifsig (a. a. O.) sagt, »dafs man schon oft eine Verquickung der Formenkunde, des zeichnerischen und plastischen Darstellens in Vorschlag gebracht« habe, dafs »aber die Versuche, den schönen Gedanken von der Verquickung unserer drei Fächer greifbare Gestalt zu geben, so gut wie gescheitert zum mindesten schlecht ausgefallen und nicht vom Glück begünstigt gewesen seien«, so kennt er die betreffende Litteratur doch nicht genau und weifs auch nicht, dafs in der Wormser Volksschule seit zehn Jahren praktische Versuche in dieser Hinsicht gemacht werden, die allerdings sich durch die gesetzlichen Vorschriften mancherlei Beschränkungen auferlegen müssen. Es fällt wohl niemand ein, die diesbezüglichen Arbeiten der Kollegen Brückmann, Zeifsig u. a. weniger zu schätzen; das ganze ist noch so neu, dafs noch lange Jahre am Ausbau gearbeitet werden und jeder Beitrag willkommen sein mufs. Einer Verbindung des freien Zeichnens mit dem Handarbeitsunterricht steht heute noch die unfertige Methode des Zeichenunterrichts selbst entgegen; die weitere Ausbildung des Modellierens dürfte es hier möglich machen, auch auf der Oberstufe das freie Zeichnen mit ihm zu verbinden. Die in Worms angestellten Versuche haben ergeben, dafs es dem 9—10jährigen Kinde nicht schwer fällt, Vögel aus Thon in schöner und naturgetreuer Form herzustellen; 10—12jährige werden dies natürlich noch besser können und diese Gebilde dann auch zeichnerisch darstellen können.

Der nachfolgende Lehrplan hat nur den Handfertigkeitsunterricht als Fach im Auge; die Verwendung desselben im Sachunterricht ist also nicht beachtet, weil sie in die Methodik der betreffenden Fächer gehört. Es sind ferner nur Richtlinien, für diesen Unterricht gegeben; die Ausgestaltung im einzelnen soll auf Grund der Erfahrungen stattfinden, die seit Ostern 1900 in Worms an der Hand dieser Richtlinien gemacht werden, wie diese ja auch aus den Erfahrungen hervorgewachsen ist, die seit etwa 10 Jahren in Worms gemacht worden sind. Schon jetzt kommen daher in Worms Abweichungen von dem nachfolgenden Lehrplan im einzelnen vor; sie sollen aber noch nicht beachtet werden, weil die Erfahrungen in dieser Hinsicht noch nicht abgeschlossen sind.

Der Handfertigkeitsunterricht als Fach soll erst im dritten Schuljahre auftreten; als Vorübungen sind die körperlichen Darstellungen zu betrachten, die sich in den beiden ersten Schuljahren an den Anschauungsunterricht anschliefsen. Dieser müfste allerdings nach unserer Ansicht anders gestaltet werden; bei ihm müfste Übung der Sinne, Sprache und Hand den Erwerb von scharfen und deut-

lichen Anschauungen und ihre Bezeichnung durch Sprache, Zeichen und Werke als Aufgabe betrachtet werden und der Erwerb nützlicher Kenntnisse ganz Nebensache sein. Dinge, die im Interessenkreise des Kindes liegen und der Auffassung durch die Sinne zugänglich sind, werden also betrachtet; die gewonnenen Anschauungen werden in Worten, durch malendes Zeichnen und körperliches Darstellen nach aufsen versetzt. Für das letztere werden auf dieser Stufe Papier, Stäbchen, Steinchen, Täfelchen, Sand und Thon verwendet; Werkzeuge werden noch nicht verwendet.

Der Handfertigkeitsunterricht auf der ersten Stufe (3. und 4. Schuljahr) mufs so viel als möglich mit dem Unterricht in der Heimatkunde resp. dem Anschauungs- und Sprachunterricht in Verbindung stehen und auch in dieser Hinsicht bildend wirken. Die Gegenstände, welche geformt werden sollen, werden also zuerst angeschaut; die durch die allseitige und genaue Anschauung gewonnenen Vorstellungen werden sodann sprachlich zum Ausdruck gebracht. Ist der Gegenstand schon im Anschauungs-Unterricht oder in der Heimatkunde behandelt worden, so wird darauf Bezug genommen; ist dies nicht der Fall, so wird an die Besprechung ähnlicher Körper angeknüpft. Nachdem so der Schüler eine allseitige Anschauung mit Hilfe des Gesichts- und Tastsinns und wenn möglich auch, bei Früchten usw., des Geschmacksinns erworben und seine Vorstellungen in sprachliche Formen gefafst hat, beginnt das körperliche Formen; der Körper wird vom Schüler aus Thon aus dem Gedächtnis nachgebildet. Nun folgt im Beisein des Lehrers eine Vergleichung der Nachbildung mit dem Gegenstand; die Korrektur wird dann vom Schüler allein in Abwesenheit des Gegenstandes ausgeführt und vom Lehrer geprüft. Hierauf bespricht der Lehrer das zeichnende Darstellen des Gegenstandes und veranschaulicht es mit Hilfe von Abdrücken in feuchtem Sand; der Schüler führt die Zeichnung selbständig aus usw. Das Zeichnen, das hier noch nicht Fach ist, ist immer noch malendes und bereitet das Zeichnen als Fach vor. Schliefslich giebt der Schüler noch eine sprachliche Darstellung des Erarbeiteten. Zur Darstellung sollen, so weit es die Zeit ermöglicht, folgende Gegenstände kommen: 1. der Ball, 2. die Tulpenzwiebel, 3. die Erbse, 4. die Kartoffelknolle, 5. die Kugel, 6. das Ei, 7. das Ei im Längsschnitt, 8. das Ei im Querschnitt, 9. Tulpenzwiebel im Quer- und Längsschnitt, 10. Knospe, 11. Kirsche und Quer- und Längsschnitt der Kirsche, 12. Erdbeere, 13. Hagebutte, 14. Mohnkapsel, 15. Bohne, 16. Huf des Pferdes, 17. Kopf der Katze, 18. Kopf des Huhnes, 19. Hühnchen, 20. Würfel, 21. Säule, 22. Kugel. »Das Modellieren«, sagt Tadd (a. a. O.) »verlangt den beständigen Gebrauch beider Hände; je mehr wir unsere Hände gebrauchen, desto mehr Kontrolle haben wir über sie, und um so lebhafter wird die Verbindung zwischen den Händen und dem Gehirn. Beim Modellieren wird uns der Eindruck auf verschiedenen Wegen vermittelt, durch das Gesicht und den Tastsinn; die Bildhauer er-

werben einen bewundernswerten Formensinn durch Fühlen und Tasten«.

Auf der zweiten Stufe (5. und 6. Schuljahr) soll der Handarbeitsunterricht im engsten Zusammenhang mit dem Unterricht in Raumlehre und Zeichnen stehen; beide schliefsen sich vollständig an den Handarbeitsunterricht an. Das Anschauen und Erfassen der Formen wird zunächst geübt und damit auch die sprachliche Darstellung, die Beschreibung des Angeschauten und Dargestellten; der Handfertigkeitsunterricht richtet sein Hauptaugenmerk auf die richtige Darstellung in plastischer Form, ohne jedoch Auffassung, Vergleichung und sprachliche Darstellung aus dem Auge zu lassen. Die Thonarbeiten werden fortgesetzt; ihnen schliefst sich hauptsächlich das freie Zeichnen an. Daneben treten Papparbeiten auf; ihnen schliefst sich hauptsächlich das gebundene Zeichnen an. Die Gegenstände für die Thonarbeiten und das freie Zeichnen sollen dem Sachunterricht direkt entnommen werden; sie werden modelliert und unter Anleitung des Lehrers gezeichnet. Da hier erst wenige Versuche vorliegen, so verzichten wir auf die Aufstellung eines Lehrgangs; die vorliegenden Versuche aber haben ergeben, dafs z. B. das Modellieren eines Vogels dem 9—10jährigen, also auch dem 10—12-jährigen keine Schwierigkeiten macht; bezüglich des freien Zeichnens wird man aber wohl erst mit dem Skizzieren der betreffenden Tiere und Pflanzen unter Beihilfe von Bildern (Tafeln) beginnen und dann zum Zeichnen nach der Natur übergehen. Für die Papparbeiten, mit denen das gebundene Zeichnen verbunden ist, werden geometrische Körper ausgewählt, für deren Auffassung man aber an geeignete Gegenstände des Sachunterrichts anknüpft (z. B. Wohnhaus der alten Deutschen, Würfel, Säule usw.). Es kommen zur Darstellung: 1. der Würfel, ohne und mit Rand, ohne und mit Überzug; 2. Aufziehen von Stundenplan und Bild, ohne und mit Rand, Schreibtafel; 3. Säule, Kästchen mit Überzug usw., geritzter Kasten mit Überzugdeckel, Füttern desselben usw.; 4. Drei- und vierseitige Pyramide, flaches Körbchen, Heftmappe, Zeitungstasche; 5. Sechsseitiges Körbchen, sechsseitige Säule, sechsseitige Pyramide, Mappe mit Eckenüberzug und Pergamentstreifen, Federkasten zum Ausziehen mit Schiebekasten, Schreibmappe mit Tasche, Kasten mit Hals, Kanten vorstehend, Streichholzbehälter; 6. Ausschneiden von Mustern, welche von Schlossern, Tünchern, Schreinern usw. zur Ausführung in Metall, Holz usw. entworfen werden; 6. Walze, Rundschachtel ohne und mit Hals, halbkreisförmiger Wandkasten; 8. Ausschneiden von Mustern, welche von Handwerkern verwendet werden, mit Anwendung der gezeichneten Becher- und Blattformen, Gefäfse, Blütenformen, Rosetten, ornamentalen Füllungen usw.

Auf der dritten Stufe (7. und 8. Schuljahr) werden die Thon- und Papparbeiten fortgesetzt; neu hinzutreten leichte Holzarbeiten. Bezüglich der Thonarbeiten und des freien Zeichnen gilt dasselbe, was wir bei der zweiten Stufe bemerkt haben; wir geben daher hier

nur einen Lehrgang für die Papp- und Holzarbeiten. Auch wird für alle Gegenstände der Handarbeit und des Zeichnens Anschlufs an den Sachunterricht gesucht, wenn der betreffende Gegenstand nicht direkt demselben, was in jedem Falle vorzuziehen ist, entnommen werden kann. 1. Kubikdezimeter, 2. Abgestumpfte Pyramide, Obelisk, Streichholzbehälter, Kasten mit abgeschrägtem Boden und Deckel, 3. Walze, Farbenkreisel, optische Kammer, Kragenkasten, 4. Kegel, abgestumpfter Kegel, Sprachrohr. Für die Holzarbeiten werden nur solche Gegenstände gewählt, welche leicht und mit den einfachsten Werkzeugen, also besonders ohne Hobelbank, ausgeführt werden können; das zu benutzende Holz mufs also nötigenfalls von einem Schreiner usw. für den betreffenden Zweck zubereitet werden. 1. Winkelmodelle aus Holzstäbchen (Holz von Cigarrenkasten und aus der Natur, mit Messer und Glaspapier bearbeiten, Stifte, Hammer); Blumenstäbchen, Blumengitter, Hebel. 2. Darstellen von Quadrat, Rechteck, Raute und Rhomboid aus Holzstäbchen, Photographieständer, Blumenkörbchen, Spielsachen. 3. Dreieck aus drehbaren Holzstäbchen zum Darstellen des spitz-, recht- und stumpfwinkligen Dreiecks, Setzwage. (Für die besseren Arbeiter). 4. Laubsägearbeiten: Lampenteller, Rähmchen, Schlüsselhalter, Uhrenständer, Körbchen und Konsole. 5. Kerbschnitzarbeiten; Übungen am Brettchen; Untersetzer, Schlüsselhalter, Rähmchen, Kästchen. — »Da das Holzschnitzen Kenntnis der Form voraussetzt, so liegt sein erziehlicher Wert darin, dafs es den Schüler veranlafst, feste und dauernde Eindrücke zu erwerben; so wie die Schüler beim Zeichnen auf der Wandtafel oder durch Modellieren Geschicklichkeit erwerben können, so auch durch Schnitzen im zähen Holz.« (Tadd a. a. O.) Da aber der Knabe die auszuführenden Muster nach Vorlagen mit Zirkel und Bleistift erst auf die Oberfläche des Holzes aufzeichnen und dann zunächst mit einem scharfen Instrument vorreifsen mufs, so ist die Arbeit zugleich eine Übung im geometrischen Zeichnen; während aber »das Zeichnen geometrischer Figuren auf dem Papier gar keinen Zweck hat und dem Knaben thatsächlich nicht das mindeste Vergnügen bereitet, hat es hier, wo die geometrische Flächenfigur später von dem Zeichner selbst plastisch ausgeführt werden soll, einen hohen pädagogischen Wert; was in jenem Fall eine leere inhaltlose Spielerei war, erhält in diesem den Charakter einer notwendigen Vorübung für werkthätige Arbeit und empfängt dadurch erst einen wirklichen Inhalt (Prof. Dr. Lange, Die künstlerische Erziehung).

Anregungen zur Weiterentwicklung der Kinderpsychologie.

Ueber dieses Thema sprach auf der diesjährigen Versammlung der Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik in Schleswig-Holstein Seminardirektor Schulrat Castens-Hadersleben. Die Haupt-

gedanken aus dem von tiefer psychologischer Beobachtungsgabe zeugenden Vortrage, mögen hier kurz angedeutet werden.

Ehedem war an ein Zusammenarbeiten zwischen den Vertretern der psychologischen Wissenschaft und der Volksschulpsychologie nicht zu denken. Die Schuld lag sowohl hüben wie drüben. Die Volksschule wollte jeglicher Professorenhülfe entraten, und die Männer der Wissenschaft sahen in der Volksschularbeit ein Handwerk, zu dem ihre Wissenschaft nicht hinabsteigen dürfe. Wie sollten sie je eine Förderung von ihr für sich erwarten. Heute ist das anders geworden. Man sieht auch deutlich den historischen Zusammenhang. Nicht nur die Naturwissenschaft und die Medizin, selbst die abstrakteste Methaphysik ist heute von der Anschauung durchdrungen, dafs alle Forschung dem Leben zu gute kommen müsse. Diese Anschauung, die auch der Kleine nicht gering zu achten lehrt, hat die Forscher auch der Schule und ihrer Arbeit näher gebracht.

Heute ist man überall bemüht zu sammeln und zu experimentieren. Die wissenschaftliche Kleinarbeit hat Grofses geleistet und wird noch mehr leisten. Zwar scheinen die Arbeiten in alle Winde zersplittert, aber das Zusammenfassen wird schon kommen. Solche Forschungsweise hat man auch dem Kinde zugewendet; es ist dies wieder ein Schritt zur Annäherung zwischen psychologischer Wissenschaft und Volksschule. Und die Wissenschaft wird ihre Arbeit noch weiter dankbar anerkennen, sie wird zugestehen, dafs Arbeitsteilung notwendig ist und dafs es auf dem gemeinsamen Arbeitsfelde keine äufseren Standesunterschiede giebt. Man denke nur an die Naturkunde, die Kunde der Heimat! Wieviel wertvolles Material hat hier der Lehrer der Volksschule gesammelt und dadurch der Wissenschaft grofse Dienste geleistet. So wirds auch sein auf dem Gebiete der Psychologie. Wissenschaftlich geartete Lehrer werden durch vergleichendes fleifsiges Sammeln die psychologische Wissenschaft zu Dank verpflichten.

Auf die physiologische Psychologie will der Referent nur kurz eingehen. Sie gewinnt immer weiter an Boden. Es wirkt erhebend, zu beobachten die treue, begeisterte echt wissenschaftliche Kleinarbeit, die weder durch den Spott noch durch die oft spärliche Ausbeute an wissenschaftlichen Ergebnissen oft langer Versuchsreihen sich bethören lassen. Und was hat sie geleistet? Der Referent deutet hin auf Schriften, die innerhalb der Vereinigung entstanden sind, auf die Sammlung von Abhandlungen von Schiller-Ziehen, auf wertvolle Beiträge in der von Dr. Kemsies geleiteten Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie. Noch vieles ist durch planmäfsige Sammelarbeit zu leisten. Das Experiment soll nicht an die Stelle der treuen Kleinarbeit in der Schule treten; es ist aber dringend zu wünschen, dafs die Behörden jährlich wenigstens ein Paar Stunden für derartige Beobachtungen freigeben. Das gesammelte Material müfste an einer Centralstelle wissenschaftlich verarbeitet werden.

Gewifs ist das Experiment unentbehrlich. Es trägt aber immer

einen recht künstlichen Charakter, darum darf es nicht allein gelten. Es mufs ergänzt werden durch das wertvolle Material, das die im Leben wild wachsenden psychologischen Erscheinungen bieten. Wieviel derartige Materie besonders über das jüngere Alter ist leider verloren gegangen, weil man unterlassen hat, planmäfsig zu sammeln, festzuhalten und zu verarbeiten. Es ist dringend notwendig, dafs das jetzt geschehe. Referent macht Vorschläge, wie das in vernünftiger Weise geschehen könne. Er empfiehlt die Anlage eines Folio, das aber nicht amtlich, sondern ausschliefslich Privatbesitz des Lehrers sei, bestimmt, der Wissenschaft zu dienen. Er mufs enthalten: Angaben über Alter, Name und Geschlecht des Kindes, über das Elternhaus: dessen Sprache, wirtschaftliche Lage, dessen Geist, d. h. moralische, religiöse und politische Anschauungen über eventl. erbliche Belastung, über besondere Anlagen und das Tempo ihrer Entwicklung, über das Verhalten beim Unterricht, besonders hervortretendes Interesse und dessen eventl. Veränderung, über die Entwicklung der Aufmerksamkeit der Assoziationen und die Entfaltung des Gedächtnisses, über die eigene Thätigkeit des Schülers (Zeichnen!), Handfertigkeit und selbständige Urteile, über das Haltung des Leibes und der Kleidung — eine Untersuchung der Hosentaschen wird zumeist wertvolles psychologisches Material liefern — über das Verhalten auf dem Spielplatze, besondere Gebrechen und Perversitäten (natürlich nicht solchen, die eine besondere Erziehungsanstalt notwendig machen). Der Referent zeigt an zwei Beispielen, wie in solchen Fällen alle Organe solidarisch für das fehlende oder minderwertige eintreten.

Referent will nun weiter an einzelnen Beispielen zeigen, was wertvoll zu sammeln ist. Zunächst sind die »dummen« Schülerantworten, diejenigen, welche den meisten Verdrufs machen, psychologisch zumeist sehr wertvoll. Assoziationen, die den Unterricht hemmen und kreuzen, die unterrichtlich unangenehmen sind wertvoll. Man denke an die Assonanzassoziationen: Fehrbelin — und dafs ihm der im Schofse sitze, den aller Weltkreis nie beschlofs. — Wir machen unser Kreuz und Quer nur gröfser durch — das Gleichnis vom Senfkorn und Sauerteig — oder wenn dem heiligen Geist naiv eine Turnübung zugemutet wird: Lafs dich reichlich auf und nieder usw, Solche Wortverbindungen sitzen zumeist sehr fest und trotzen vielen Bemühungen. — Die Assoziation alter und neuer Vorstellungen bezeichnet man als Apperzeption. Auch hier zeigt sich ein Fortschritt von mechanischen zu bedeutsameren Reproduktionen; auch hier bietet das Fehlerhafte reichlichen Gewinn. Zunächst ist hervorzuheben: Das Kind will denken und hilft sich in schwierigen Fällen so gut es kann. Die Aufforderung von Seiten des Lehrers: Na, denke doch nach! ist sehr übel angebracht, er soll dem Kinde nur Raum geben zu denken. Beispiel: Wer war der Oberste der Zöllner? — der Zollamtsassistent. Wer ist ein Feldhauptmann? — der Feldwebel. (Bezeichnend ist hier, dafs nicht

»Hauptmann«, sondern »Feld« die Reproduktion weckt). Warum wachsen im heiligen Lande so viele Maulbeerbäume? — Weil die Maultiere davon fressen. Die gerühmte Gastfreundschaft unserer Altvorderen, war einem Jungen sehr begreiflich — sie trieben ja Gastwirtschaft. Ein Lehrseminarist hatte bei der Vorbesprechung zur Behandlung des Gedichts: Die Tabakspfeife von Pfeffel vergessen, den Bassa zu erklären. Als er hernach fragte: Was ist ein Bassa? erfolgte die Antwort: Einer, der mit Pfeifen handelt. Wer geleitete Hufs nach dem Scheiterhaufen? — Die Feuerwehr — ein solcher Vorgang kann offenbar nicht ohne sachverständige Leitung von statten gehen. Man mufs solche Antworten erklären aus einem gewissen Gefühl der Spannung heraus, auch dafs zumeist nicht die nächstliegende, sondern eine fernab liegende Antwort gegeben wird, ähnlich wie bei krampfartigen Muskelbewegungen oft ein ganz entferntes Glied in Aktion tritt. — Warum stehen Schlagbäume an der Eisenbahn bei Wegübergängen? Damit der Zug nicht von den Schienen läuft. (Sollte hier die ältere Vorstellung von der Lokomotive als eines lebenden Wesens eine Rolle spielen?) Warum gründete der grofse Kurfürst in Afrika eine Festung? Antwort: Damit die Preufsen, wenn sie aus Europa vertrieben werden, dorthin ziehen können. Bei geringer Neigung, sich geistig anzustrengen, wählt das Kind zur Antwort entweder Begriffe, die inhaltslos, abstrakt sind, oder umgekehrt individuell-konkrete, was oft sehr komisch wirkt. — Was sieht man in den Schaufenstern? — Knackwürste! »Lafs mich mit Jedermann in Fried' etc. Mit wem soll ich nicht in Fried' und Freundschaft leben? Mit den Zigeunern. — Noch einmal, das Kind will denken, will auffassen.

Auch Spuren des Schönheitsgefühls finden sich sehr früh, Freude am Rätsel, Freude an algebraischen Aufgaben, Freude an der sprachlichen Erklärung von Orts- und Pflanzennamen. Überall zeigt der Schüler, dafs er auffassen will, sich geltend machen, sich behaupten will im guten Sinne. — Die Selbstthätigkeit des Kindes liefert überhaupt wertvolles psychologisches Material, so wenn es selbst Ausdrücke und Erklärungen bildet: Catharina von Bora war eine Mönchin — die Fische legen Eier und die Säugetiere Junge, wenn es eigene Beobachtungen mitteilt aus der Natnr, der Heimatkunde, der Geschichte und der eigenen Unterhaltungslektüre. Ueberall sei der Lehrer geduldig, wenn sich die richtige Antwort nicht gleich einstellt und hüte sich, dem Kinde seine eigenen Assoziationen aufzudrängen. Auch die Frage des Schülers an den Lehrer, die leider nicht ihrem Werte entsprechend zum Rechte kommt, liefert bedeutendes Material. Auch scheue sich der Lehrer nicht, je und je über gewisse Angelegenheiten (Landwirtschaft) bei dem Schüler Belehrungen zu holen; die Autorität wird keine Einbufse erleiden, wohl aber das Verhältnis ein freieres werden und tiefere Einblicke in das Leben der Kindesseele gestatten. Überall zeigt der Schüler, dafs er handeln will; der Lehrer gebe ihm nur oft Zeit und Gelegenheit zur selbständigen Bethätigung.

Der Referent giebt ferner Anleitung zu psychologischem Beobachten, das schärfere Augen und Ohren erfordert. Hier wird nicht gefragt, der Lehrer nimmt eine noch mehr passive Stellung ein und wartet geduldig ab, was günstige Gelegenheit ihm bietet. Besonders handelt es sich hier um Stimmungen, und der Beobachter thut gut, sich seiner eigenen Kindheit zu erinnern. So z. B. vermag dieses oder jenes einzelne Wort — kein Sprichwort oder Sentenz, sondern ein einzelnes Wort — bei diesem oder jenem (nicht bei jedem) eine Stimmung zu wecken. Der Referent nimmt sich eines Mitschülers, der durch das Wort »Kumä«, er selbst wird bis heute noch durch Wörter, wie: »Wächter, Wächterruf, Silberhorn, Silberstrom« poetisch erregt. Wie ist das zu erklären? Wirkten vielleicht unklare Assoziationen, dort mit der kumäischen Sibylla, hier die Erinnerung an einen späten Gang durch die heimatlichen Gassen? — Auch einzelne musikalische Tonverbindungen, 2 bis 3 Töne, — wiederum nicht eine Melodie — sind imstande, solche Stimmungen zu wecken. Hier steht die Psychologie vor Rätseln. Auch einzelne poetische Formen sind imstande, ernste oder heitere Stimmungen zu wecken. So erinnert sich der Ref. aus seiner Knabenzeit einer Zeile, die er unter lautem Lachen las und unter Lachen beständig wiederholte, zum Erstaunen der anderen, die sie in der Weise ganz kalt liefs. Die psychologische Beobachtung mufs diesen Stimmungen sorgsam nachgehen, genau darauf achten, wann und wo ein lebhafteres oder schwächeres Erregtsein sich äufserte, denn hierin liegen die Anfänge des ästhetischen Gefühls, die Anknüpfungspunkte für die künstlerische Bildung, die Keime der Kinderästhetik. — Auch der Sinn für das Komische regt sich bald. Im allgemeinen bewirkt alles Fremdartige Lachen. Der Lehrer versuche, den Kindern — nur um ihnen den Klang vorzuführen — ein Stück aus dem alten und dem neuen Testament im Urtexte vorzulesen. Der Erfolg? Allseitig vergnügtes Grinsen. Vom Lächerlichen zum Komischen ist nur ein kurzer Schritt. Mit einem gewissen Instinkte greifen die Kinder Einzelheiten heraus und vergröfsern sie zu einem komischen Bilde. Die alte, unwahrscheinliche und komische Überlieferung, Kaiser Augustus sei nach der Varusschlacht mit dem Kopf gegen die Wand gelaufen, deutete ein Knabe so aus: »Augustus lief immer wieder mit dem Kopfe gegen die Wand« — und den Bericht: Vogel Straufs verschlingt wohl je und je einen Stein, fafste er: Der Straufs ernährt sich von Steinen. Ref. will hier abbrechen.

Die Psychologie hat noch nicht die tiefen Gesetze der Seele in ihrem allseitigen Zusammenhange erfafst, der Weg dazu geht über treues Sammeln von Beobachtungen.

In der folgenden kurzen Diskussion versprach der Ref., Bogen für psychisches Beobachten zu entwerfen und sie den Mitgliedern der Vereinigung zur Verfügung zu stellen, damit seine Anregungen praktischen Erfolg haben.

K. L.

C. Referate und Besprechungen.

Ratgeber für die Auswahl der zur Fortbildung des Lehrers in der Geographie

dienenden Werke (* für die Vorbereitung zur praktischen Prüfung (Staatsprüfung) **) für weitere Studien (Mittelschul- und Rektoratsprüfung ***) für besonders eingehende Studien). Für weitere Studien findet sich die Litteratur in den angeführten Werken und in den »Neuen Bahnen« angezeigt.

Ein Buch, welches im allgemeinen über den heutigen Stand der Geographie als Wissenschaft und Lehrgegenstand der Schule orientiert bietet sich dem Lehrer in dem Werke von **Dr. H. Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methologisch beleuchtet. (Sechste vermehrte und teilweise umgearbeitete Auflage von Schuldirektor Weigeldt. 332 S. 4 M. Leipzig, Dr. Seel & Co. 1900). Der I. Teil dieses Werkes enthält die Geschichte und Methodik des geographischen Unterrichts in enger Beziehung zur Entwicklung der geographischen Wissenschaft und mit Angabe der betreffenden Litteratur; der II. Teil bringt eine ausführliche Darlegung der Grundzüge der vergleichenden Erdkunde und ist entsprechend dem Fortschritt der geographischen Wissenschaft, besonders der Teil über »das Gebirg« ergänzt oder gänzlich umgearbeitet worden.

Eine sehr wertvolle Ergänzung hierzu bietet uns Reallehrer **Dr. Chr. Gruber in der Schrift: Die Entwicklung der geographischen Lehrmethoden im XVIII. und XIX. Jahrhundert (253 S. 3,80 M. 2 Kärtchen und 8 Skizzen; München, R. Oldenbourg. 1900). Der Verfasser ist ein Schüler von Ratzel und stellt daher die von diesem Geographen vertretenen Prinzipien in seinem Buche in ihrer historischen Entwicklung dar; er ist dabei möglichst den Quellenwerken kritisch nachgegangen und hat die Schriftsteller so viel als möglich selbst reden lassen. Im I. Teil behandelt er die geographischen Lehrmethoden im Zusammenhang mit der geographischen Wissenschaft im 18., im II. die im 19. Jahrhundert; im dritten Abschnitt giebt er Ausblicke für und in die Zukunft. Wenn der Verfasser sich auch in diesem Teil, weil hier vieles noch im Werden ist und daher der »endgültige Wert« vor manchen Strömungen »gegenwärtig noch keineswegs spruchreif ist«, etwas kurz faſst, so sind diese Ausblicke doch höchst lehrreich und lassen wünschen, daſs der Verfasser sie noch eingehender im Zusammenhang mit der Entwicklung der Geographie als Wissenschaft in den letzten Dezennien zur Darstellung bringen möge.

Als eine sehr wertvolle Ergänzung des vorhergenannten Buches sind die kritischen Betrachtungen von **Dr. Chr. Gruber »Über Geographie und geographischen Unterricht an höheren Lehranstalten« (122 S. München, G. Franz'sche Buchdruckerei (G. E. Mayer 1901) zu be-

trachten; es sind darin die Beziehungen zwischen der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand hervorgehoben. Der I. Teil handelt vom Entwicklungsgang, Zweck, Inhalt und von den Grenzen der Geographie als Forschungszweig; der II. Teil bringt Abschnitte aus der Vergangenheit der deutschen Schulgeographie; der III. Teil endlich wirft Blicke auf die gegenwärtige Schulgeographie und ihre künftige Ausgestaltung.

Zur Vorbereitung auf die Wiederholungsprüfung (Staatsprüfung) resp. Wiederholung des geographischen Wissensstoffes eignen sich: *Tromnau, Schulgeographie (Halle, Schrödel). *Dr. Kirchhoft, Schulgeographie (Halle, Waisenhaus, 2 M.). Dr. Klein-Blind, Lehrbuch der Erdkunde (Braunschweig, Vieweg und Sohn). *Dr Supan, Deutsche Schulgeographie, (Gotha, Perthes. 1.60 M.) Methodisch wird der Stoff behandelt von *Harms, Vaterländische Erdkunde (Leipzig, Wollermann, geb. 4,75 M.) Kerp, Methodisches Lehrbuch einer begründend vergleichenden Erdkunde (Trier, Lintz) und *Tischendorf, Präparation für den geographischen Unterricht an Volksschulen (Leipzig, Wunderlich.)

Als Ergänzung zu diesen Werken sei noch hingewiesen auf *Ratzel, Deutschland (Leipzig, Grunow); Dr. Heilborn, Allgemeine Völkerkunde (Leipzig, Hirt, 3 M.); Hentschel und Märkel, Umschau in Heimat und Fremde (Breslau, Ferd. Hirt.); Kirchhoff, Mensch und Erde (Leipzig, Teubner, geb. 1,15 M.); Buchholz, Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts (Leipzig, Hinrichs); Tromnau, Deutschland in seinen Kulturbeziehungen zur Fremde (Halle, Schrödel); Hefsler, die deutschen Kolonien (Leipzig, Lang); Leutz, die Kolonien Deutschlands (Karlsruhe, Scherer;); Oppermann, Geographisches Namenbuch (Hannover, Meyer, 2 M.); Coordes, Schulgeographisches Namenbuch (Leipzig, Lang, 4 M.) Zur zusammenfassenden Wiederholung, auch bei weitergehenden Studien, eignen sich die entsprechenden Bändchen aus der »Sammlung Göschen« (Leipzig, Göschen) und aus »Webers Ill. Katechismen« (Leipzig, Weber); man lasse sich Verzeichnisse kommen.

*Prof. Dr. Supan hat in dem Buch: Deutsche Schulgeographie (5. Auflage, 238 S., geb. 1,60 M. Gotha, Justus Perthes, 1901) »plastische Bilder der Länder und ihrer Bewohner« entworfen und damit »das Verständnis der geschichtlichen Entwickelung, soweit sie geographisch bedingt ist, und der gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Völker« angebahnt; die Wechselbeziehungen der geographischen Elemente stehen überall im Vordergrund, und physische und politische Geographie sind ineinander verarbeitet. Der Text schliefst sich an *Dr. R. Lüdecke und Dr. H. Haack Deutscher Schulatlas (88 Karten und 7 Bilder auf 51 Seiten, dritte, berichtigte und erweiterte Aufl.; geb. 3 M. Gotha, Justus Perthes, 1901) an, welcher den Anforderungen der heutigen Kartographie vollständig entspricht.

Ein guter Atlas ist auch Kirchhoff und Kropatscheck, Schulatlas für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 88 Karten, (Leipzig, Wagner und Debus). »*Hirts Bilderschatz zur Länder- und Völker-

kunde« von Dr. Oppel und Ad. Ludwig (Leipzig, Hirt, 3 M.) nebst den »Erläuterungen« von Leite (Leipzig, Hirt, 1,25 M.) bietet eine sehr gute Veranschaulichung der geographischen Objekte. Dasselbe ist der Fall bei dem »Bilder-Atlas zur Geographie von Europa« und dem »Bilder-Atlas zur Geographie der aufsereuropäischen Erdteile« mit beschreibendem Text von Dr. Geistbeck (Leipzig, Bibl. Institut à 2,25 M. und 2,75 M.)

**»Der grofse Seydlitz«, die L. v. Seydlitzsche Geographie. C. Grofse Ausgabe (22. Bearbeitung, 608 S. 227 Karten und erläuternde Abbildungen, sowie 5 Karten und 8 Tafeln in vielfachem Farbendrucke, von Prof. Dr. E. Oehlmann, Breslau, Ferd. Hirt, 1899; geb. 5,25 M.) ist in der vorliegenden erweiterten und den praktischen Bedürfnissen besonders Rechnung tragenden Form ein vorzügliches Hilfsmittel für weitergehende Studien in der Geographie; es ist sowohl reichhaltig an Stoff wie an Veranschaulichungsmitteln desselben und wird in jeder Hinsicht den Fortschritten der geographischen Wissenschaft gerecht. Er behandelt eingehend alle Zweige der geographisbhen Wissenschaft: I. Allgemeine Erdkunde (S. 1—129), II. Länderkunde (S. 129—517), III. Handelsgeographie (S. 517 bis 562), IV. Geschichte der Geographie (S. 562—571). Durch das ausführliche Register ist das Buch auch ein zuverlässiges Nachschlagebuch und das Litteraturverzeichnis enthält eine sehr grofse Anzahl von Werken volkstümlicher wie wissenschaftlicher Art, die zur Vertiefung der geographischen Studien dienen.

Als eine Ergänzung des grofsen Seydlitz können die »Landschaftskunde von Dr. Oppel (12 M. Leipzig, Hirt), **Kutzen-Steinecke, Das deutsche Land (10 M. Leipzig, Hirt), Lehmann, Länder- und Völkerkunde (2 Bde. à geb. 7,50 M. Neudamm, Neumann) und Hellwald, die Erde und ihre Völker (2 Bde. 14,50 M. Stuttgart, Union, angesehen werden.

Gebieterisch verlangt unsere Zeit besonders die Betonung der volkswirtschaftlichen Verhältnisse im geographischen Unterricht; von diesem Gesichtspunkte aus hat **Hr. Gebauer, Oberlehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden, sein »Handbuch der Länder- und Völkerkunde« in volkstümlicher Darstellung bearbeitet (Leipzig, Gg. Lang, 1901). Der erschienene 1. Band (986 S. 15 M.) enthält die Einleitung (die Erde als Weltkörper, die Natur der Erde, die Erde als Wohnplatz der Menschen) und Europa; bei letzterem giebt der Verfasser zunächst eine kurze Übersicht und dann eine eingehende Darstellung der einzelnen Länder. Bei diesen aber gibt der Verfasser erst eine Darstellung, in der die physischen und politischen (resp. historischen) Elemente mit einander innigst verbunden sind und die Wechselbeziehungen klar hervortreten; sodann folgt eine kurze und übersichtliche Darstellung der politischen Verhältnisse. Ganz besonders aber sind, wie schon erwähnt, die volkswirtschaftlichen Verhältnisse betont; dadurch zeichnet sich das Buch von andern ähnlicher Art aus. Der Verfasser hat ein ungeheures Material verarbeitet und das Ergebnis leicht fafslich dargestellt. Vielleicht entschliefst sich der Verlag, zu dem Band noch einen Ergänzungsband

herauszugeben, der neben einem Register Tafeln und Bilder zur Veranschaulichung enthält.

Für weitergehendere Studien dient als vorzügliches Lehrbuch: **Wagner, Lehrbuch der Geographie (6. Aufl. I. Bd. Allgemeine Erdkunde. II. Bd. Länderkunde (im Erscheinen, Hannover, Hahn), welches alle Teile der Geographie: (I. Bd.: Allgemeine Erdkunde (1. Mathematische Geographie S. 1—228); (2. Physik S. 228—562); (3. Biologische Geographie S. 562—649); (4. Anthropogeographie S. 649—838), und sehr genaue Angaben über die Litteratur für weitergehendere Studien enthält.

In möglichst engem Anschlufs an das »Lehrbuch der Geographie« von Wagner ist »**Sydow-Wagners methodischer Schulatlas« von Herm. Wagner (9. berichtigte und ergänzte Auflage; 63 Hauptkarten und 50 Nebenkarten, geb. 5 M.; Gotha, Just. Perthes, 1900) bearbeitet, der völlig auf der Höhe der gegenwärtigen Kartographie steht und für jedes weitergehendere Studium der Geographie an der Hand der genannten Werke vorzüglich geeignet ist.

Ein vorzügliches Hilfsmittel zur Veranschaulichung der geographischen Objekte bietet »Hirts ***Bildertafeln zur Länder- und Völkerkunde (Leipzig, Hirt) bearbeitet von Dr. Oppel und A. Ludwig; (I. Allgem. Erdkunde 30 Tafeln, 6,50 M.; II. Typische Landschaften 29 Tafeln, 5 M.; III. Völkerkunde, 88 Tafeln, 19 M.). Als kartographisches Werk ersten Ranges steht immer noch ***Stielers Handatlas (44 Karten 45 M., 95 Karten 56 M., Gotha, Just. Perthes) da; die Altlanten von Debes, Neuer Handatlas über alle Teile der Erde (61 Karten geb. 32 M., Leipzig, Werner und Debes) und Andree, Allgemeiner Handatlas (177 Karten, 28 M., Bielefeld, Velhagen und Klassing) sind auch brauchbar.

In allgemeinverständlicher Darstellung führt Prof. Dr. J. Schreiner in seinem Buch: »*Der Bau des Weltalls« (141 S. geb. 1,25 M., Leipzig, Teubner, 1901) in die Hauptlehren der Astronomie, die Erkenntnis des Weltalls ein. Das erste Kapitel soll den Leser an die wirklichen Verhältnisse von Raum und Zeit im Weltall gewöhnen, ihm hierüber eine klare Anschauung ermöglichen, die unbedingt zum Verständnis des Ganzen erforderlich ist; das zweite Kapitel soll ihn lehren, wie das Weltall von der Erde aus erscheint; die drei folgenden Kapitel machen ihn mit dem inneren Bau des Weltalls bekannt, d. h. in ihnen ist die Struktur der selbständigen Himmelskörper mit Hilfe der Spektralanalyse, dargestellt; das letzte Kapitel giebt als Schlufsstein eine Lösung der Frage über die äufsere Konstitution der Fixsternwelt.

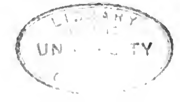
**R. H. Blochmann stellt »Die Sternenkunde« gemeinfafslich auf wissenschaftlicher Grundlage dar (315 S. 69 Abb., 3 Tafeln, 2 Sternkarten. geb. 5 M.; Stuttgart Strecker und Moser, 1899); er hat als Mitarbeiter an dem grofs angelegten Werk von Dr. Meyer, das Weltgebäude (Leipzig, Bibl. Institut, 16 M.) sich sowohl hinsichtlich des Stoffs wie der Form auf eine populär-wissenschaftliche Darstellung vorbereitet und ist es ihm so gelungen, den ausgedehnsten Stoff zusammenfassend und doch anschaulich in dem vorliegenden Buche niederzulegen. Er geht dabei von den Beziehungen der Gestirne zu einander aus, bespricht die Hilfs-

mittel der astronomischen Forschung, die himmlischen Bewegungen und endlich die physische Beschaffenheit der Himmelskörper.

In methodischer Hinsicht steht **»Diesterwegs Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie« in der neuen Bearbeitung (18. Auflage, 1893. Hamburg, Grund, 8 M.) noch einzig da. Eine **»Entwicklungsgeschichte der Natur« vom Nebelfleck bis zum Menschen bietet W. Bölsche (2 Bde. à 7,50; Neudamm, Neumann).

***Dr. H. Klein hat seine frühere »Anleitung zur Durchmusterung des Himmels« zu einem »Handbuch der Allgemeinen Himmelsbeschreibung« vom empirischen Standpuukt des astronomischen Wissens am Schlusse des neunzehnten Jahrhunderts« umgearbeitet (Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn, 610 S. 10 M.); in dieser Form bietet das Werk nun eine möglichst vollständige und auf Quellenstudium beruhende Darstellung der Ergebnisse der astronomischen Wissenschaft nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung. Da sich der Fortschritt der astronomischen Wissenschaft an die Vervollkommnung der astronomischen Instrumente knüpft, so beginnt der Verfasser in der 1. Abteilung mit kurzer, durch Abbildung erläuterter Schilderung der gebräuchlicheren astrophysikalischen Instrumente; in der 2. Abteilung kommt das Sonnensystem und in der 3. die Stellarastronomie zur Darstellung; auch in diesen Abschnitten veranschaulichen zahlreiche Abbildungen die Darstellung. Die 4. Abteilung endlich gibt eine Anleitung zur Durchmusterung des Himmels. Obwohl das Werk auf streng wissenschaftlicher Grundlage aufgebaut ist, so ist es doch durch seine Darstellungsform für jeden, welcher die astronomischen Elementarlehren beherrscht, leicht verständlich.

Für eingehendere Studien in der »allgemeinen Erdkunde« ist das Werk von ***Hann, Hochstetter und Pokorny, Allgemeine Erdkunde (5. Aufl. I. 10 M., II. 8 M., III. 10 M., mit vielen Abbildungen und Karten, Prag, Tempsky) ganz besonders geeignet. (I. Bd. Astronomische und physische Geographie, II. Bd. Geologie, III. Bd. Biologie). Die physische Erdkunde behandelt eingehend »Prof. Supan, Grundzüge der physischen Erdkunde« (14 M. mit vielen Abbildungen und Karten, Leipzig Veit & Co.). Für eingehendere Studien sind geeignet: **Worgitzki, Werden und Vergehen der Erdoberfläche (Breslau, Hirt, 1899, 1,60 M.); Penk, Morphologie der Erdoberfläche (2 Bd. 32 M. Stuttg. 1894); ***Credner, Geologie (15 M. Leipzig 1897); Neumayr, Erdgeschichte (2 Bd. 32 M. Leipzig 1895); Krümmel, Der Ozean (1 M. Leipzig, Freytag); Mohn, Grundzüge der Meteorologie (Berlin, 1897, 6 M.); Bebber, Lehrbuch der Meteorologie (Stuttgart, 1890); Hann, Handbuch der Klimatologie; Müller-Peters, Lehrbuch der kosmischen Physik (Braunschw. 1894); Günther, Handbuch der Geophysik (2 Bd. 30 M. Stuttg. 1898); Höck, Grundzüge der Pflanzengeographie (3 M., Breslau, Hirt); Drude, Handbuch der Pflanzengeographie (16 M., Atlas 10 M., Stuttg., Engelhorn); Haacke, Die Schöpfung der Tierwelt (15 M., Leipz., Bibl. Institut); Möbius, Die Tiergebiete der Erde (1,50 M., Berlin, 1891); Klein, Dr., Allgemeine Witterungskunde (Leipz., Freytag, 1887, 1 M.); Ranke, Der Mensch



(Bd. II, 16 M., Leipzig, Bibl. Institut); Hellwald, Naturgeschichte des Menschen (2 Bd. 27,50 M., Stuttgart, Union); Ratzel, Völkerkunde (2 Bd. 32 M., mit vielen Abb. u. Tafeln, Leipz., Bibliogr. Institut); Ratzel, »Anthropo-Geographie« (2 Bd. 28 M. mit Abb. u. Karten, Stuttg., Engelhorn); Ratzel, »Politische Geographie« (mit Abb. 12 M. München, Oldenburg). Von gröfseren geographischen Werken, welche die »Länderkunde« behandeln, seien genannt: Länderkunde des Erdteils Europa von Kirchhoff (noch im Erscheinen; mit vielen Abb. u. Tafeln; I 1 u. 2 u. II 1, 82 M.; darin: ***Penk, Das deutsche Reich, 30 M., Leipzig, Freytag); Sievers, Allgemeine Länderkunde (I Europa 16 M., II. Asien, 15 M., III. Afrika, 12 M., IV. Amerika, 15 M., V. Australien, 16 M., Leipzig, Bibl. Institut); Kirchhoff u. Fitzner, Bibliothek der Völkerkunde (Italien von Deecke, 18 M., mit vielen Abb. u. Tafeln; Berlin, Schall. Im Erscheinen). Meyer, Das deutsche Volkstum (15 M. mit Tafeln; Leipzig, Bibl. Institut); Klöden und Oberländer, Unser deutsches Land und Volk (12 Bd. 64 M. mit vielen Abb. und Tafeln; Leipzig, Spamer); Habenicht, Atlas zur Heimatkunde des deutschen Reichs (60 Karten, 12 M., Gotha, J. Perthes); Wahnschaffe, Die Ursachen der Oberfläschengestaltung des norddeutschen Flachlandes (Stuttg. Engelhorn, 10 M.); Hassert, Deutschlands Kolonien (5 M., Leipzig, Tempsky); Umlauft, die österreichisch-ungarische Monarchie (13,50 M., mit vielen Abb. und Tafeln; Wien, Hartleben); Skobel, Land und Volk, Monographien zur Erdkunde (Bd. I—VIII à 3—4 M., mit Abb. u. Karten, Bielefeld, Velhagen).

Süsserotts Kolonialbibliothek (Berlin, W. Süsserott, W. 35) will eine gleichzeitig fachmännisch und populär abgefafste Darstellung über die deutschen Kolonien geben und hat der Verleger für diesen Zweck eine Reihe von Forschern und Gelehrten gewonnen. Der erschienene 1. Band enthält: Deutsch-Neuguinea von E. Tappenbeck (178 S., viele Abb., 1 Karte, geb. 3 M.), Der Verfasser steht mit dem Neuguinea Schutzgebiet seit 10 Jahren in engster Verbindung und hat es zu drei verschiedenen Zeiten an Ort und Stelle kennen gelernt; seine Darstellungen beruhen daher auf voller Sachkenntnis. In anschaulicher Weise schildert er Land, Klima, Tier-, Pflanzen-, und Menschenwelt und die Kolonialarbeiten und ihre Erfolge; zum Schlufs legt er offen und ohne Rückhalt seine Ansichten über die Auswanderung dar und giebt Ratschläge für die, welche nach Neu-Guinea reisen.

Die Handelsgeographie behandelt der »grofse Seydlitz« mit 45 Seiten; für eingehendere Studien sei verwiesen auf: Geifsbeck, Der Weltverkehr (Freiburg, Herder, 8 M.); Paulitzschke, Geographische Verkehrslehre (Breslau, Hirt, geb. 2,25); Schmitz, Die Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart. (Breslau, Hirt, 1,50 M.); Dr. Günther, Das Zeitalter der Entdeckungen. (Leipzig, Teubner, 1,15 M.); Löwenberg, Geschichte der geograph. Entdeckungsreisen. I. Altertum und Mittelalter, II. Neuere Zeit bis Ende des 18. Jahrhunderts. (Leipzig, Spamer, 5 M.).

Endlich seien noch genannt: Voekel-Thomas, Taschenwörterbuch der Aussprache geographischer und historischer

Namen. (Heidelberg, Winter); Egli, Nomina Geographica (Leipzig, Brandstetter, 24 M.); Hettner, Geographische Zeitschrift (18 M., Leipzig, Teubner). Eine Geschichte der Kartographie hat Prof. Dr. Wolkenhauer geschrieben (Breslau, Hirt, 2 M.); als Einführung in die Landkartenkunde dient: Struwe, Landkarten (Berlin, Springer, 2 M.); Coordes, Kl. Lehrbuch der Landkartenprojektion (Kassel, Kessel, 1,50 M.); Gelcich und Sauter, Kartenkunde (Leipzig, Göschen, 80 Pfg.); Zöppritz, Leitfaden der Kartenentwurfslehre (Leipzig, Teubner, 4,40 M. Übrigens behandelt Wagner in seinem Lehrbuch der Geographie, die »Kartenkunde« (Die geographische Karte), eingehend (S. 171—172), so dafs das Studium dieses Kapitels den meisten Lehrern genügen wird.

Von Schulwandkarten sind besonders zu empfehlen; I. Erdkarten: Debes (Leipzig, Wagner u. Debes); II. Planigloben: Bamberg (Berlin, Chun); Debes (Leipzig, Debes u. Wagner); Gäbler (Leipzig, Lang); Sydow-Habenicht (Gotha, J. Perthes); III. Erdteile: Dieselben. IV. Aufserdeutsche Länder: Dieselben. V. Deutschland: Dieselben. VI. Deutsche Kolonien: Gäbler, (Leipzig, Lang).

Bambergers Schulwandkarten für einfache Schulverhältnisse. I. östliche, II. westliche Erdhälfte; physikalisch-politische Ausgabe, 1 : 12 Millionen. Mit Angabe der wichtigsten Eisenbahn-, Dampfer- und Kabellinien (Berlin, Verlag von C. Chun (B. Fahrig); jede Karte 11 M. mit Fahrigs Originalaufzug 16 M., zusammen 30 M.). Politische und physische Verhältnisse sind auf den vorliegenden Karten vereinigt; das grofse Format und der grofse Mafsstab ermöglichen es, dafs der Unterricht der aufsereuropäischen Erdteile an sie angeschlossen und so auf besondere Karten verzichtet werden kann; das kräftige Farbenkolorit vergröfsert zwar die Deutlichkeit, verdeckt aber zu sehr die Terraindarstellung; die Flüsse und Städte dagegen treten deutlich hervor.

Globen liefern Schott (Berlin) und Geograph. Institut (Weimar); Tellurien desgl.; auch Mang (Reallehrer in Heidelberg).

Litterarische Mitteilungen.

(Prüfungsbestimmungen) für preufsische Präparanden, Seminaristen, Volksschulllehrer, Mittelschullehrer und Rektoren vom 1. Juli 1901 und zwar: 1. Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare, sowie methodische Anweisungen zu beiden Lehrplänen; 2. Änderungen der Bestimmungen über die Aufnahme in die Lehrerseminare und über die Sememinarentlassungsprüfung; 3. Prüfungsordnung für die zweite Lehrerprüfung; 4. Prüfungsordnung für Mittelschullehrer; 5. Prüfungsordnung für Rektoren; Auszüge aus den wichtigsten Schulgesetzen usw.; Verzeichnis der preufsischen Schulverwaltungsbehörden und Titulaturen derselben; Ruhegehaltstabelle; Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an die Lehrerseminarien, Prüfungsordnung für Volksschullehrer vom 15. Oktober 1872. Das Büchlein, (115 S.) ist von J. Rücker herausgegeben und bei Herrosé in Wittenberg erschienen (geb. 80 Pf.)

Der »Türmer« ist eine Monatsschrift (vierteljährlich 4 M., ein Heft

ca. 120 S. mit je einer Kunstbeilage; Stuttgart, Greiner & Pfeifer), welche alle Wissenschaften und Künste pflegt und eine Rundschau über alle Gebiete des Wahren und Schönen giebt, zugleich aber auch eine Heimstätte dichterischen und künstlerischen Schaffens ist; er will eine Weltanschauung aufbauen und pflegen, welche die Vergangenheit mit der Gegenwart verbindet, das Alte mit dem Neuen versöhnt und Geist und Gemüt befriedigt. Der neue, IV. Jahrgang scheint uns nach aufsen und innen vervollkommnet, obgleich schon die drei vorangegangenen in dieser Hinsicht kaum etwas zu wünschen übrig liefsen; möge er zu den vielen alten Freunden noch recht viele neue Freunde erwerben.

Die »Deutschen Stimmen: eine Halbmonatsschrift von Dr. W. Johannes in Köln (ein Heft 40 S., vierteljährlich 6 Hefte zu 2,50 M.; Berlin, W. Baensch), welche wir unsern Lesern schon öfters warm empfohlen haben, erscheinen von Anfang Oktober d. J. an in neuer Form und vergröfsertem Umfange; sie wollen das öffentliche Leben im Reich und in den Einzelstaaten auf allen seinen Gebieten zur Darstellung bringen und damit den »unvergänglichen Interessen der nationalen und der kulturellen Entwicklung des Volkes« dienen. Neben Politik und Volkswirtschaft widmen sie ihre besondere Aufmerksamkeit der Kirche und Schule, der Wissenschaft, Kunst und Litteratur. Männer, die dem Fortschritt huldigen, werden in ihnen reiche und kräftige Geistesnahrung finden; denn die »deutschen Stimmen« vertreten eine freiheitliche Weltanschauung und vaterländische Interessen.

Beantwortung von Anfragen.

H. Bl. - Kr. 1. Ich empfehle Ihnen, die folgenden Schriften in der von mir gegebenen Reihenfolge zu studieren: 1. Dr. Unold, Aufgaben und Ziele des Menschenlebens (Leipzig, Teubner, 1,15 M.); 2. Schott, Eine Sittenlehre für das deutsche Volk (Leipzig, Schnurpfeil, 80 Pf.); 3. Lipps, Die ethischen Grundfragen (Leipzig, L. Vofs, 5 M.); 4. Dr. Unold, Grundlegung für eine moderne, praktisch-ethische Lebensanschauung (Leipzig, Hirzel, 5 M.); Dr. P. v. Gizycki, Vom Baume der Erkenntnis, Fragmente zur Ethik und Psychologie aus der Weltlitteratur (Berlin, Dümmler, I. Grundproblemen. II. Gut und Böse à 7,50 M.). 2. Das hat wohl der Herr inbezug auf seine Beteiligung dabei gemeint! 3. Nein. —

Dem vorliegenden Heft der »Neuen Bahnen« liegt auch ein Angebot der bekannten Berliner Lehrmittel-Anstalt »Linnaea« bei. Wir möchten besonders darauf hinweisen, welch' hohe Auszeichnung dieser Firma zuteil geworden ist, gewifs ein erneuter Beweis für die Vorzüglichkeit ihrer Präparate und Sammlungen. Den weitaus meisten höheren Schulen des deutschen Reiches sind ja diese Präparate schon seit langen Jahren bekannt, es wäre wohl zu wünschen, dafs auch die Mittel- und Volksschulen sich diese vorzüglichen Lehrmittel anschaffen.

Bücher und Zeitschriften.

Meisel-Hefs, In der modernen Weltanschauung 113 S. 2,50 M. H. Seemans Nachf.

Scherer, Pädagogischer Jahresbericht von 1900. 53 Jahrgang; 843 S. 12 M. Leipzig, F. Brandstetter.

Hohmann, Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. II. Reihe 2. Heft (Religion, 64 S. 70 Pf.) Breslau, Hirt.

Ziller, Einleitung in die Allgemeine Pädagogik; 2. Aufl. 169 S. 1,80 M. Langensalza, H. Beyer & S.

Bellermann, Schiller; 259 S. 4 M.; Leipzig, E. A. Seemann.

Weifsenfels, Die Bildungswirren der Gegenwart. 384 S. 5 M. Berlin, F. Dümmler.

Blitz, Die allgemein-sittliche Fortbildung unserer schulentlassenen männlichen Volksjugend in obligatorischen Jugendvereinen. 73 S. 1 M. Lüneburg, Daur.

Buhle, Briefe über Erziehung. 220 S. 2,40 M. Berlin, F. Dümmler.

Missaleck, Die Bedeutung der Phonetik für den Deutschunterricht. 40 S. 50 Pf. Breslau, W. G. Korn.

Reinecke, Die Allgemeinen Bestimmungen des königl. preufsischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, betr. die Volks- und Mittelschule vom 15. X. 1872, sowie die Präparanden Anstalten und die Lehrer-Seminare vom 1. VII. 1901, nebst dem Schulaufsichtsgesetze, den Prüfungsordnungen für Lehrer und der Inhaltsangabe der wichtigsten dazu erlassenen Ministerial-Verfügungen. Nach amtl. Quellen zusammengestellt. 6. Ausg., weitergeführt bis zum 1. VIII. 1901. Schöppa. Ausg. f. Lehrer. 150 S. 1,50 M. Leipzig, Dürr'sche Buchhdl.

Ries, E.: Die Gefahren der allgemeinen Volksschule (Einheitsschule). 72 S. 80 Pf. Frankfurt a. M. Kesselring.

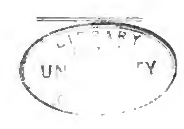
Zur Pädagogik der Gegenwart. Sammlung von Abhandlungen und Vorträgen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 9. Hollkamm, F.: Die kulturhistorischen Stufen und ihr Verhältnis zu den konzentrischen Kreisen und zur fachwissenschaftlichen Anordnung. In 25 Thesen dargestellt. 32 S. 60 Pf. 10. Reukauf, Dr. A.: Zur Lehrplan-Theorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht in der Volksschule. 72 S. 1,30 M.

Veröffentlchungen des städtischen Schulmuseums zu Breslau. Nr. 2. gr. 8°. Breslau, F. Hirt in Komm. 2. Hübner, Museumsverwalter, Max: Die Wandbilder für den Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte der religiösen Anschauungsbilder, zugleich ein Führer durch die gleichnamige Gruppe des Breslauer Schulmuseums. 32 S. 40 Pf.

Pickels, A., Geometrie der Volksschule. I. Tl.: Formenkunde. Ausg. I.: Anleitung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien von Schuldirektor Dr. E. Wilk. 48 S. m. 28 Fig. Dresden, Bleyl & Kaemmerer; dasselbe. II. Tl.: Formenlehre. Ausg. I und III. Neubearb. v. Schuldir. Dr. E. Wilke. I. Anleitung f. Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien. 9 Aufl., 95 S. mit 103 Fig. 1,80 M. III. Geometrische Rechenaufgaben f. die Hand der Schüler. 21. u. 22. Aufl. 31 S. m. 11 Fig. 30 Pf.

Born, Der Religionsunterricht in der Volksschule. 38. S. 20 Pf. Heidelberg, Ev. Verlag.

Brandes, W. Raabe. 109 S. 2 M. Wolfenbüttel, J. Zwifsler.



Bücher und Zeitschriften.

a. Bücher.

I. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Kimpel, Geschichte des hess. Volksschulwesens im 19. Jahrhundert. II. 604 S., geb. 5,50 M. Kassel, Baier & Co. — Schneider, Ein halbes Jahrhundert im Dienste der Kirche und der Schule. 488 S. 6 M. Berlin, Besser. — Mey, Dr., Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau und ihrer historischen Entwicklung mit Berücksichtigung der neuesten Reformen. 2. Aufl. 222 S. 4,80 M. Leipzig, B. G. Teubner. — Hanschmann, Fr., Fröbel. 3. Aufl. 535 S. 4 M. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Schölly, Chr., Hr. Zeller, Lebensbild. 216 S. 1,60 M. Basel, Kober. — Richter, Dr., Kant-Aussprüche. 110 S. 1,20 M. Leipzig, E. Wunderlich. — Mühlmann, Dr., Bugenhagen als Schulmann. 45 S. 1 M. Wittenberg, P. Wunschmann. — Achelis, Dr., Die Wandlungen der Pädagogik im 19. Jahrhundert. 244 S. 2 M. Berlin, Cronbach. — Müller, Dr., Schuld., Deutsche Schulen und deutscher Unterricht im Auslande. 412 S. 12 M. Leipzig, Th. Thomas. — Mertz, Gg., Das Schulwesen der Reformation im 16. Jahrhundert. 1. Lief. 1,20 M. Heidelberg, Winter. — Wacken, Dr., Sem.-Dir., Diesterwegs Wegweiser. III. 195 S. 1,80 M. Paderborn, Schöningh. — Lahse, Dr., Schleiermachers Lehre von der Volksschule im Zusammenhange mit seiner Philosophie. 87 S. 2 M. Leipzig, Klinckhardt. — Sigismunds, B., Ausgewählte Schriften. 294 S. 4,50 M. Langensalza, Beyer & S. — Schieler, Dr., Giordano Bruno, Der Dichter-Philosoph und Märtyrer der Geistesfreiheit. Seine Lebensschicksale und seine Bedeutung nach den Resultaten der neuesten Forschungen. 64 S. 75 Pf. Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag. — Bahlke, Dr., Sem.-Dir., Die Stellung des Philantropisten zum Religionsunterricht. 81 S. 1,40 M. Leipzig, Dürr. — Saenger, J. St. Mill, Sein Leben und Lebenswerk. 200 S. 2 M. Stuttgart, Frommann. — Martig, Sem.-Dir., Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule, 348 S. 3,60 M. Bern, Schmid & Francke. — Bubbe, Ein Gottesmann und ein Schulmann. D. K. Fr. Schneider, 141 S. 1,80 M. Flensburg, Huwald. — Fischer, A. Falck, Preußens einst. Kultusminister. 87 S. 1,25 M. Hamm, Griebsch.

II. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

Münsterberg, Grundzüge der Psychologie. 1. Bd. Die Prinzipien der Psychologie. 565 S. 12 M. Leipzig, J. A. Barth. — Carring, Das Gewissen im Lichte der Geschichte sozialer und christlicher Weltanschauung. 125 S. 2 M. Berlin, Akad. Verlag für soziale Wissenschaft. — Falkenberg, Herm. Lotze. I. 206 S. 2 M. Stuttgart, F. Frommann. — France, Der Wert der Wissenschaft. 62 S. 3 M. Dresden, C. Reißner. — Schwarz, Das sittliche Leben. Eine Ethik auf psych. Grundlage. 417 S. 7 M. Berlin, Reuther & Reichard. — Stange, Einleitung in die Ethik. II. Grundlinien der Ethik. 295 S. 5 M. Leipzig, Dietrich. — Haslbrunner, Oberl., Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 107 S. 1,20 M. Wien, H. Kirsch. — Lichtenstein, Dr., Lotze und Wundt. 80 S. 1 M. Bern, Sturzenegger. — Leser, Dr., Das Wahrheits-

problem unter kulturphilosophischem Gesichtspunkt. 90 S. 2 M. Leipig, Dürr. — Franke, Das Christentum und Darwinismus in ihrer Versöhnung. 128 S. 2 M. Berlin, A. Duncker. — Hartmann, Die moderne Psychologie. 474 S. 12 M. Leipzig, Haacke. — Stern, Dr., Die allgemeinen Prinzipien der Ethik auf naturwissenschaftlicher Basis. 22 S. 1 M. Berlin, F. Dümmler. — Bölsche, Die Entwicklungslehre im 19. Jahrhundert. 67 S. 30 Pf. Berlin, Verl. Aufklärung. — Eleutheropulos, Dr., Wirtschaft und Philosophie. II. Die Philosophie und die Lebensanschauung der germanisch-romanischen Völker auf Grund der gesellschaftlichen Zustände. 422 S. 12 M. Berlin, Hofmann & Co. — Kries, Prof. Dr., Über die materiellen Grundlagen der Bewufstseins-Erscheinungen. 54 S. 1 M. Tübingen, J. C. B. Mohr. — Borchardt, Kulturelle Umwälzungen im 19. Jahrhundert. 64 S. 30 Pf. Berlin, Verl. Aufklärung. — Trbojevic, Dr., Die Grundbegriffe der Ethik. 37 S. 1 M. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. — Paulsen, Philosophia militans. 192 S. 2 M. Berlin, Reuther & Reichardt. — Carnerie, Der moderne Mensch. Versuch einer Lebensführung. 5. Aufl. 180 S. Geb. 4 M. Bonn, E. Straufs. — Altenburg, Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. 212 S. 2,60 M. Berlin, Reuter & Reichard. — König, W. Wundt, Seine Philosophie und Psychologie. 207 S. 2 M. Stuttgart, Frommann. — Steiner, Dr., Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert. 2 Bd. 192 S. 2 M. Berlin, Cronbach. — Messer, Oberlehrer, Priv.-Doz. Dr. Aug., Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. 51 S. 1.25 M. Berlin, Reuther & Reichard. — Stille, Dr., Die ewigen Wahrheiten im Lichte der heutigen Wissenschaft. 91 S. 2 M. Berlin, Friedländer & Sohn. — Reiner, Dr., Fr. Nietzsche. 76 S. 2 M. Leipzig, H. Seemann, Nachf. — Francé, R., Der Wert der Wissenschaft. 62 S. 3 M. Dresden, C. Reifsner.

III. Allgemeine Pädagogik.

Baumann, Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet. 53 S. 1 M. Berlin, O. Selle. — Bergemann, P., Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Wissenschaft als univ. oder Kulturpädagogik dargestellt. 615 S. 10 M. Gera, Th. Hofmann. — Intern. Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften von Ufer. II. Bd. Colozza, Prof. Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. 272 S. 5 M. Altenburg, O. Bonde. — Lehmann, Erziehung und Erzieher. 344 S. 7 M. geb. Berlin, Weidmann. — James, Prof., Psychologie und Erziehung. 150 S. 3 M. Leipzig, Engelmann. — Nohl, Lehrbuch der Reformpädagogik. 322 S. 4 M. Essen, G. D. Bädeker.

IV. Besondere Pädagogik.

I. Methodik.

Schäfer, Fr., Zur Pädagogik des ersten Schuljahres. 32 S. 60 Pf. Frankfurt a. M., Kesselring. — Die Kunst im Leben des Kindes. 128 S. 3 Abb. 50 Pf. Leipzig, Seemann. — Breuel, Oberl., Kunstpflege in der Schule. 44 S. 1 M. Dresden, A. Müller, Fröbelhaus. — Urteile namhafter Männer der Wissenschaft und Technik über das Wesen und die Bedeutung des Zeichnens und des Schulzeichenunterrichts, sowie drei preisgekrönte Arbeiten über das Thema: Hat die

bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft? Herausgegeben vom Vorstand des Landesvereins preuß. für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer. 73 S. 1 M. Danzig, Bochum, O. Henstenberg in Komm. — Schoop, Prof., Der Schulzeichenunterricht und das Zeichnen nach der Natur. Zur Reform des Zeichenunterrichts. 2,50 M. Zürich, Hofer & Co. — Tesch, Sem.-Oberl., Handbuch der Methodik aller Unterrichtsgegenstände der Volksschule. 664 S. 6 M. Bielefeld, Velhagen & Klasing.

2. Schulorganisation, Schulverwaltung, Erziehungsfragen usw.

Baur, Dr., Die Gesundheit in der Schule. 383 S. 37 Abb. 7 Taf. 3,60 M. Stuttgart, Muth. — Baur, Dr., Die Hygiene der Leibesübungen. 203 S. 43 Abb. 2 Taf. Stuttgart, Muth. — Baumann, Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädag. Standpunkt aus betrachtet. 53 S. 1 M. Berlin, O. Salle. — Kerschensteiner, Stadtschulrat, Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayerns. 245 S. 4 M. München, Gerber. — Die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. Ratgeber für die auf Ablegung der beiden Prüfungen hinzielende Fortbildung des Lehrers. Herausgegeben von Rektor Hohmann. Breslau, Hirt. I. Reihe: H. 2 Religion von Pastor Habermas. 60 S. 70 Pf. H. 5 Naturwissenschaften von Sem.-Lehrer Dr. Imhäuser. 48 S. 50 Pf. H. 6 Geographie von Sem.-Lehrer Ziesemer. 48 S. 50 Pf. II. Reihe: H. 2. Religion. 64 S. 70 Pf. — Haller, Die Aufgabe des Staates und der Kirche bezüglich des Religions-Unterrichtes in der deutschen Volksschule. 76 S. 1,20 M. Lobenstein, F. Krüger. — Epstein, Die Bedeutung der Schüler-Bibliotheken und die Verwertung derselben zur Lösung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben der Volksschule mit Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften nebst kurzer Beurteilung und Inhaltsangabe. 90 S. 1,50 M. Wiesbaden, Behrend. — Laquer, Dr., Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder. 64 S. 1,30 M. Wiesbaden, Bergmann. — Schiller, Prof. Dr., Aufsätze über die Schulreform. 1900. I. Die Berechtigungsfrage. 44 S. 1,20 M. Wiesbaden, O. Nemnich. — Brüggemann und Groppler, Volks- und Fortbildungsschulwesen Frankreichs im Jahre 1900. 188 S. 3 M. Berlin, L. Oehmigke's Verlag. — Vetter, Prof. Dr., Schule und Kirche im alten und neuen Jahrhundert. 22 S. 80 Pf. Bern, Neukomm & Zimmermann. — Ritterhaus, Frau Dr., Ziele, Wege und Leistungen unserer Mädchenschulen und Vorschlag einer Reformschule. 42 S. 80 Pf. Jena, G. Fischer. — Goldschmidt, Henr., Ist der Kindergarten eine Erziehungs- oder Zwangsanstalt? Zur Abwehr und Erwiderung auf Herrn Beetz's »Kindergartenzwang.« 40 S. 60 Pf. Wiesbaden, Behrend. — Schiller, Dr. Prof., Volksbildung und Volkssittlichkeit. 32 S. 50 Pf. Dessau, Anhalt. Verlagsanstalt.

V. Sprache und Litteratur.

Dannheißer, Dr., Die Entwicklungs-Geschichte der französischen Litteratur. 216 S. Geb. 80 Pf. Zweibrücken, F. Lehmann. — Pätzold, Die Phonetik und deren Berücksichtigung in der Volksschule. Pr. Schm. 3. — Dr. Lothar, Dichter und Darsteller. IV. Dr. Kellner, Shakespeare. 238 S. 4 M. 8. Dr. Horner, Bauernfeld. 164 S. 3 M. Leipzig, E. A. Seemann. — Hanstein, Prof. Dr., Das jüngste Deutschland. 375 S. 6,50 M. Leipzig, Voigtländer. — Berendt, Dr., Schiller-Wagner, Ein Jahrhundert der Entwicklungsgeschichte des deutschen Dramas. 192 S. 3,50 M. Ber-

lin, Dunker. — Nadler, Sem.-Lehr., Das Wichtigste aus der Poetik. 2. Aufl. 44 S. 40 Pf. Wiesbaden, Behrend. — Kopp, Dr., Geschichte der griechischen Litteratur. 6 Aufl. 243 S. 3 M. — Desgleichen Geschichte der römischen Litteratur. 2. Aufl. 147 S. 2 M Berlin, J. Springer. — A. Bartels, Geschichte der deutschen Litteratur. 2 Bde. 1. Bd. 510 S. 5 M. Leipzig, Avenarius.

VI. Geschichte.

Dr. Berthold, Das deutsche Jahrhundert. 30 Lief. à 50 Pf. Berlin, F. Schneider & Co. — Wolf, Das neunzehnte Jahrhundert. 150 S. 1,50 M. Strafsburger Druckerei und Verlagsanstalt. — Harnack, Martin Luther in seiner Bedeutung für die Geschichte der Wissenschaft und der Bildung. 27 S. 60 Pf. Giefsen, J. Ricker. — Breysig, Kulturgeschichte der Neuzeit. Berlin, Bondi. — Schurtz, Dr., Urgeschichte der Kultur. 734 Abb. 23 Taf. 658 S. Geb. 17 M. Leipzig, Bibl. Institut. — Fuchs, Prof. Dr., Volkswirtschaftslehre. 139 S. Geb. 80 Pfg. Leipzig, G. J. Göschen. — Schiller, Prof. Dr., Weltgeschichte II (Mittelalter). 730 S. Geb. 10 M. Berlin, W. Spemann.

VII. Religion.

Seeberg, An der Schwelle des 20. Jahrhunderts. Rückblick auf die letzten 20 Jahre deutscher Kirchengeschichte. 140 S. 2,10 M. Leipzig, Deichert Nachf. — Becker, H., Zum Verständnis der Bibel. 2 Bde. 318 und 351 S. 5 M. Heidelberg, Ev. Verlag. — Harnack, A., Martin Luther in seiner Bedeutung für die Geschichte der Wissenschaft und der Bildung. 27 S. 60 Pf. 3. Aufl. Giefsen, J. Ricker. — Otto, A., Hemmungen des Christentums. 3. und 4. H. 235 S. 3 M. Berlin, Schwetschke & Sohn. — Czobel, Die Entwickelung der Religionsbegriffe als Grundlage einer progressiven Religion. 1 Hbd. 282 S. 5 M. Leipzig, Lotus-Verlag. — Nippold, Prof., Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien. 4 M. Hamburg, Lucas, Gräfe & Sillem. — Schmidt, Die Geschichte Jesu. 3 M. 2. Aufl. 1899. Freiburg, Mohr. — Kirn, Prof. Dr., Glaube und Geschichte. 84 S. 3 M. Leipzig, Ch. H. Tauchnitz. — Schmitt, Die Kulturbedingungen der christl. Dogmen und unsere Zeit. 225 S. 3 M. Leipzig, Diederichs. — Eucken, Der Wahrheitsgehalt der Religion. 448 S. 9 M. Leipzig, Veit. — Steudel, Past., Geschichte der christl. Religion im Abrifs. 25 S. 60 Pf. Bremen, G. Winter. — Holtzmann, Dr., Leben Jesu. 428 S. 7,60 M. Tübingen, J. C. B. Mohr. — Goetz, Dr., Frz. H. Reusch, Eine Darstellung seiner Lebensarbeit. 127 S. Gotha, F. A. Perthes. — Baumann, Dr. Prof., Neuchristentum und reale Religion. 56 S. 1,60 M. Bonn, Straufs. — Fischer, Dr. Glauben und Wissen. 232 S. 2 M. Bamberg, Handelsdruckerei und Verlagshaus. — Die psycholog. Begründung der religiösen Weltanschauung im 19. Jahrhundert v. K. v. Hase, Z. f. p. Ps. 1. — Kautsch, Prof. Dr., Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. 67 S. 1 M. Halle, Strein. — Lemme, Dr. Prof., Das Wesen des Christentums und die Zukunftsreligion. 219 S. 3,50 M. Grofs-Lichterfelde, Berlin, E. Runge. — v. Hase, Die psychologische Begründung der religiösen Weltanschauung im 19. Jahrhundert. 26 S. 80 Pf. Berlin, H. Walter. — Frommel-Gedenkwerk. 2 Bd. — Frommels Lebensbild. II. 465 S. 6 M. 4 Bd. — Für Thron und Altar; Reden. 194 S. 2,50 M. Berlin, C. S. Mittler & Sohn.

VIII. Geographie.

Kerp, Method. Lehrbuch e. begr.-vergl. Erdkunde. II. 458 S. 4,60 M. Trier, F. Lintz. — Leutz, Prof., Die Kolonien Deutsch-

lands. 151 S. 31 Abbild. 5 Karten. 2,60 M. Karlsruhe, Scherer. — Attensperger, Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie. 118 S. Geb. 1,60 M. Zweibrücken, F. Lehmann. — Ule, Prof. Dr., Grundrifs der Erdkunde. 395 S. 67 Fig. 9 M. Leipzig, Hirzel. — Bachmann, Dr., Süd-Afrika. 219 S. 3,50 M. Berlin, H. Eichblatt. — Lüddecke & Haack, Deutscher Schul-Atlas. 88 S. und 7 Bilder. 3. Aufl. Geb. 3 M. Gotha, J. Perthes. — Gebauer, Oberlehrer, Handbuch der Länder- und Völkerkunde. 1. Bd. Europa. 986 S. 15 M. Leipzig, G. Lang. — Süsserotts Kolonial-Bibliothek. 1. Bd. Tappenbeck, Deutsch-Neu-Guinea. 178 S. mit Abbild. und 1 Karte, geb. 3 M. Berlin, W. Süsserott. — Lehmann, Dr., Länder- und Völkerkunde. II. 1024 Abb. 2 Taf. Aufsereuropa. 854 S. Geb. 7,50 M. Neudamm, Neumann. — Scobel, Land und Leute, Monographien zur Erdkunde. — X. Kerp, Am Rhein, 183 S. 182 Abb. und 1 Karte. 4 M. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — Francke, Lehrer, Bilder aus der Wirtschaftskunde von Deutschland. 85 S. 1,20 M. Dresden, A. Huhle. — Gruber, Dr., Die Entwicklung der geograph. Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrhundert. 254 S. Geb. 3,50 M. München, Oldenbourg. — Klein, Dr., Handbuch der allgem. Himmelsbeschreibung nach dem Standpunkte der astronom. Wissenschaft am Ende des 19. Jahrhunderts. 610 S. 10 M. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn.

IX. Naturkunde.

Kohler, An der Wende des Jahrhunderts. Rückblicke auf die Fortschritte der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert usw. 321 S. Geb. 3 M. Esslingen, W. Langguth. — Russner, Prof., Dr., Elem. Experim.-Physik. 3., 4. u. 5. Bd. 184, 148 und 178 S. 279, 221 und 291 Abb. à geb. 3,20 M. Hannover, Gebr. Jaenecke. — Toula, Prof. Dr., Lehrbuch der Geologie. 367 Abb. 30 Taf. 2 Karten. 412 S. 12 M. Wien, A. Hölder. — Erdmann, Prof. Dr., Lehrbuch der anorg. Chemie. 2. Aufl. 287 Abb. etc. 757 S. Geb. 15 M. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — Kayser, Prof. Dr., Lehrbuch der Physik. 3. Aufl. 584 S. 336 Abb. 11 M. Stuttgart, Enke. — Fleischmann, Prof. Dr., Die Descendenztheorie. Vorlesungen 274 S. 124 Abb. 6 M. Leipzig, A. Georgie. — Boas, Dr., Lehrbuch der Zoologie. 3. Aufl. 617 S. 498 Abb. 10 M. Jena, Fischer. — Neesen, Prof. Dr., Die Physik. 357 S. 284 Abb. 3,50 M. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

X. Mathematik.

Barth, Die Ursachen mangelhafter Erfolge im Volksschulrechnen. 116 S. 1,80 M. Zschoppau, R. Gensel. — Wilk, Dr., Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik. P. St. 1901. I. — Schröder, Die Rechenapparate der Gegenwart, gesammelt, geordnet, beschrieben und begutachtet. 100 S. 36 Abb. 2 M. Magdeburg, J. Neumann. — Schmehl, Prof. Dr., Die Algebra und algebr. Analysis. 286 S. 34 Fig. 2,50 M. Giefsen, E. Roth. — Glinzer, Dr., Kurzes Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. 2. Aufl. mit Abbild. 79 S. 90 Pf. Dresden, G. Kühtmann. — Orelli, Prof., Lehrbuch der Algebra. 3. Aufl. 304 und 286 S. 10 M. Zürich, C. Schmidt. — Schneider, Lehr. Geo, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht. Entstehung, Entwicklung und Veranschaulichung derselben unter Bezugnahme auf die physiolog. Psychologie. 87 S. 1,60 M. Berlin, Reuther & Reichard.

XI. Gesang.

W. Nickel, Breslauer Liederkranz. Sammlung von Liedern und Gesängen für Männerchöre. 320 S. 1,60 M. Breslau, Frz. Goerlich. — H. A. Stoffregen, Deutscher Liederschatz. Eine Auswahl der schönsten und volkstümlichsten Lieder. 1. Heft: 8. Aufl. 2. Heft: 16 Aufl. 3. Heft: 7. Aufl. In einem Heft; 7. Auflage. Hildesheim, Gerstenberg. — G. Weimar, Geistliches Liederbuch. 187 Schülerchöre, zugleich zwei- und dreistimmig für Kirche, Schule und Haus. Giefsen, J. Ricker. — B. Widmann, Rektor, Volksliederschule. Vereinfachte rationelle Methode f. d. Volksschulgesangunterricht. 1. Heft: 3. u. 4. Schuljahr, 6. Aufl. 36 S. 16 Pf. 2. Heft: 5. u. 6. Schuljahr, 5. Aufl. 40 S. 24 Pf. 3. Heft: 7. u. 8. Schuljahr, 5. Aufl. 52 S. 30 Pf. Leipzig, C. Merseburger, 1901. — F. W. Sering, Musikdirektor, Liederbuch in systematischer Ordnung für drei- und mehrklassige Volksschulen, sowie für Mittelschulen. H. 1 24 S. 16 Pf. H. 2 36 S. 24 Pf. H. 3 47 S. 30 Pf. Leipzig, C. Merseburger, 1901. — Frz. Bollmacher, Liederbuch für Volksschulen. Auswahl ein- und mehrstimmiger Volkslieder und Choräle nebst einem Stufengange für Gehör- und Reimübungen unter einfachster Verwendung der Noten. I. 40 S. 16 Pf. II. 60 S. 24 Pf. III. 79 S. 36 Pf. Leipzig, C. Merseburger, 1901. — J. B. Zerlett, Chorgesangschule. I. II. à 1,50 M. Hannover, C. A. Gries.

XII. Turnen und Spiel.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele herausgegeben von E. v. Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. X. Jahrgang. 1901. 309 S. R. Voigtländers Verl. in Leipzig. — H. Busch, Turnlehrerin, Die Spiele in der Mädchenschule. Auswahl von Turnspielen. 2. verm. u. verb. Aufl. 144 S. 2,40 M. Gotha, E. F. Thienemann. 1901. — Th. Wohlrath und Franz Jacob, Das Keulenschwingen. Ein Handbuch für Lehrer und Lernende in Vereinen und Schulen. Die reinen Kreise nach ihrem Wesen systematisch geordnet und in Gruppen zusammengestellt. 108 S. 1 M. Wien, A. Pichlers Wwe. u. S. — Th. Wohlrath, Zehn Turnreigen, Tanz-, Lieder-, Stab-, Fahnen- und Keulenreigen. 41 Abb. 57 S. 60 Pf. Wien, Pichler Wwe. u. S. — Netsch, Spielbuch für Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. Auswahl von Lauf-, Gerät-, Sing- und Ruhespielen für Schule, Volksspielplatz und Familie. 2. verm. u. verb. Aufl. 291 S. 2,10 M. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — Dr. H. Schnell, Handbuch der Ballspiele. I. Die Schlagballspiele. 37 Abb. 103 S. Leipzig, R. Voigtländer. — F. Wiedermann, L. Krämer, 84 volkstümliche Spiellieder mit den nötigen Melodien für Schule, Kindergarten und Familie. 64 S. 60 Pf. Essen, G. D. Baedecker. — K. Menges und A. Steinbrenner, Gut-Heil. Leichte Tonstücke. Sing und Tanzweisen zum Gebrauch beim Turnunterricht an Knaben- und Mädchenschulen nebst einer Anleitung mit Beispielen. 144 S. Heidelberg, O. Petters. — Ritter, H., Leitfaden für den theoretischen Turnunterricht. 4. verm. Aufl. 113 S. 1 M. Breslau, Frz. Goerlich. — Geyer, A., Der Turnunterricht in 20 ausgeführten Übungsplänen mit 20 Turnspielen und 8 Turnreigen. Potsdam, A. Stein. — Lederbogen, Uebungsgruppen. Eine praktische Anweisung für den Betrieb der Ordnung-, Frei- und Handgerätübungen im Turnunterricht. 15 Fig. Lpz., Dürr. — Maul, A., Turnbüchlein für Volksschulen ohne Turnsaal. 2. geänd. u. verbess. Aufl. Karlsruhe, G. Braun'sche Hofbuchdruckerei. — Kohlrausch, Dr. E., Bewegungsspiele. 14 Abb. 159 S. geb. 80 Pf. Leipzig, G. J. Göschen. — Lehrerkollegium zu Schlettau im Erzgeb., 100 Schulspiele gesammelt nach den Altersstufen der Kinder. 2. Aufl. 60 S. Dresden, A. Huhle. — Möller, K., Das Keulenschwingen in Schule, Verein und Haus. 48 Abb. 151 S. Leipzig, R. Voigtländer.

XIII. Stenographie.

Niemöller, W. und Meinberg, H., Neuer Lehrgang der Gabelsberger'schen Stenographie nach der entwickelnden Methode für den Vereins-, Schul- und Selbstunterricht. Dresden, W. Reuters Stenographieverlag. — Niemöller, W., Über den Unterricht in der Stenographie. 50 Pf. Dresden, W. Reuters Stenographieverlag. — Preuſs, R., Lese- und Uebungsbuch bei Erlernung der Gabelsberger Satzkürzung. Zum Gebrauche in Fortbildungsschulen und zum Selbstunterricht. 2. verbess. Aufl. 92 S. 1,25 M. Dresden, W. Reuters Stenographieverlag. — Schulze, J., Kurzer Lehrgang der vereinfachten deutschen Stenographie. (Einigungssystem Stolze-Schrey.) 47 S. geb. 1,25 M. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — Bliedner, E., Elementarbuch der deutschen Einheitsstenographie (System Gabelsberger). 3. verb. u. verm. Aufl. Halle a. S., Herm Schroedel. — Puff, L. und Stark, E., Lehrbuch der vereinfachten deutschen Stenographie (Einheitssystem Stolze-Schrey). VI. Aufl. Magdeburg, A. Rathke. — Stenographisches Lehr- und Uebungsbuch nach Gabelsbergers System. Für den Schul- und Selbstunterricht von Goj. Weisensee. I. Teil: Die Verkehrsschrift (Wortbildung und Wortkürzung). 7. Aufl. 1 M. II. Teil: Die gekürzte Schrift. 1 M. Gieſsen, E. Roth. 1900. — Zülich, B., Stenographie und Volksschullehrer. Hildesheim, H. Helmke. — Hembel, K., Die Bedeutung der Schule Gabelsberger. Geschichtlicher Rückblick auf die am weitesten in Deutschland verbreitete Einheitsstenographie Gabelsberger. Gieſsen, E. Roth. — Schumm, M., Die vereinfachte deutsche Stenographie. (System Stolze-Schrey). 10 Pf. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — Zimmermann, J. Ad., Geschichte der Stenographie in kurzen Zügen vom klassischen Altertum bis zur Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der Gabelsberger'schen Redezeichenkunst. Mit 4 Tafeln. Wien, A. Hartlebens Verlag.

XIV. Zeitschriften und Sammelwerke.

Pädagogischer Jahresbericht von H. Scherer. Bd. 53. 12 M. Leipzig, Brandstetter. — Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten von Muthesius. H. 1—12. 12 M. Gotha, Thienemann. (P. Bl.) — Deutsche Schule von Riſsmann. H. 1—12. 8 M. Leipzig, Klinkhardt. (D. Sch.) — Evangel. Schulblatt v. Horn und Hollenberg. H. 1—12. Gütersloh, Bertelsmann. (E. Sch.) — Praxis der Erziehungsschule von Just. H. 1—6. 4 M. Altenburg, Pierer. (Pr. E.) — Pädagogische Studien von Dr. Schilling. H. 1—6. 6 M. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. (P. St.) — Österr. Schulbote von Frisch. H. 1—12. 7,20 M. Wien, Pichler Witwe & S. (Ö. Sch.) — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege von Erismann. H. 1—12. 16 M. Hamburg, Voſs. (Z. Sch.) — Blätter für die Schulpraxis von Böhm. H. 1—6. 3 M. Nürnberg, Korn. (Bl. Sch.) — Rhein. Blätter für Erziehung und Unterricht von Dr. Bartels. H. 1—12. 8 M. Frankfurt a. M., Diesterweg. (Rh. Bl.) — Schweiz. pädagogische Zeitschrift von Fritschi & Stucki. H. 1—6. 4 M. Zürich, Orell & Füſsli. (Sch. p. Z.) — Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von Flügel & Rein. H. 1—6. 6 M. Langensalza, Beyer & S. (Z. f. Ph. u. P.) — Zeitschrift für pädagog. Psychologie von Dr. Kemsies. H. 1—6. 8 M. Berlin, Walther. (Z. f. päd. Ps.) — Die Lehrerin von M. Loeper-Housselle. H. 1—24. 6 M. Gera, Th. Hofmann. (L.) — Die deutsche Fortbildungschule von O. Pache. Nr. 1—12. 2,80 M. Wittenberg, Herrosé. — Blätter für Knabenhandarbeit von Dr. Pabst. Nr. 1—12. 3 M. Leipzig, Frankenstein & Wagner. — Der Bildungsverein von H. Schultze. Berlin, NW., Gesellschaft f. Verbreitung von Volksbildung, Lübeckerstr. 6. — Pestalozzistudien von Seyffarth. Nr. 1—12. 2,40 M. Liegnitz, Seyffarth. — Der deutsche Schulmann

von J. Meyer. Nr. 1—12. 7,20 M. Dessau, Österwitz & Voigtländer. (D. Sch.) — Jugendschriften-Warte von Wolgast. Nr. 1—12. 1,20 M. Hamburg, Rudolphische Buchh. Nachf. — Pädagogische Zeitung von Röhl. Nr. 1—52. 7 M. Berlin, R. Scheibe. (P. Z.) — Allg. deutsche Lehrerzeitung von Dr. Jahn und Arnold. Nr. 1 bis 52. 8 M. Leipzig, Klinkhardt. (A. L.) — Der prakt. Schulmann von Dr. Sachse. H. 1—8. 10 M. Leipzig, Brandstetter. (Pr. Sch.) — Aus der Schule — für die Schule von Falke. H. 1—12. 4,80 M. Leipzig, Dürr. — Praxis der Volksschule von Rosenkranz. H. 1 bis 12. 5 M. Halle, Schroedel. — Die Mittelschule und höhere Mädchenschule von Milschke. H. 1—24. Halle, Schroedel. — Päd. Monatshefte von Griebsch. Zeitschrift f. deutsch-amerikanisches Schulwesen. I. 1-10. Milwaukee, Wisc., Herold & Co. (P. M.) — Die Umschau. Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst von Dr. Bechhold. Nr. 1—52. 10 M. Frankfurt a. M., Bechhold. — Deutsche Stimmen. H. 1—24. 6 M. Köln, Verlag d. D. Stimmen. — Blätter f. Haus- und Kirchenmusik von Rabich. H. 1—12. 6 M. Langensalza, Beyer & S. — Der Türmer. Monatsschrift f. Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer; vierteljährlich 4 M. — Gesunde Jugend. Zeitschrift f. Gesundheitspflege von Pabst, Griesbach, Schoben. I. 6 Hefte 4 M. Leipzig, B. G. Teubner. — Vogt, Prof. Dr., Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik. 33. Jahrgang. 1901. 344 S. 5 M. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Pädagogisches Jahrbuch 1900. Herausgegeben von der Wiener päd. Gesellschaft von Zens. 216 S. 3 M. Wien, Manz. — Blätter für Bücherfreunde. Per. Übersicht über die Neuerscheinungen der Litteratur von Haarhaus I. 10 H. 2 M. Leipzig, Volkmar. — Hohnerlein, Nachweis von Quellen zu pädagogischen Studien und Arbeiten. 282 S. 2,80 M. Stuttgart, Südd. Verlag (D. Ochs.)

Abhandlungen.

I. Geschichte der Pädagogik.

Die Psychologie bei Herbart und Wundt von Dr. Felsch. Z. f. Ph. u. P. VII. 5. — Seminarbildung in Frankreich von Kahle. P. Bl. 5. — Der spanische Pädagoge Johs. L. Vives von Prof. Dr. Kappes. P. Mh. (Kn.) VII. 1. J.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

Die Ideale der Kinder von Friedrich. Z. f. p. Ps. 1. — Hecke, Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik. P. Bl. 1901. 1/2. — Empirische oder experimentelle Psychologie von Lobsien. D. Sch. III. 11. – Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart von Flügel. Z. f. Ph. u. P. VII. 5. — Dr. Neumann, Prof., Entstehung und Ziele der experimentellen Psychologie. D. Sch. 2/5. — Lehne, Die zusammengesetzten psychischen Bethätigungen und die sich daraus ergebende soziale Stellung der Idioten und Imbecillen. Pr. Schm. 1. — Linde, Ueber die moralische Wirkung des Kunstschönen. Öster. Schb. 1901. 1.

3. Allgemeine Pädagogik.

Bergemanns Soziale Pädagogik von Prof. Natorp. Rh. Bl. V. VI. — Ueber den ästhetischen Zwang in der Erziehung von Dr. v. Sallwürk. Rh. Bl. VI.

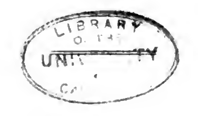
4. Besondere Pädagogik.

a) Methodik.

Die Theorie des Lehrplans von Zillig. Z. f. Ph. u. P. VII. 4/6. — Die Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts von Dr. Schmidt. P. St. XXI. 6. — Die Kunst im Leben des Kindes von Stahl, Spohr und Feld. Z. f. p. Ps. 2. — P. Bergmann, Welche Gründe sprechen gegen die Anwendung des Bruchsatzes in der Schlufsrechnung von Möhn. P. St. 4. — Lichtwark, Kunst und Schule. D. Sch. 1901. I. — Über künstlerische Bildung in der Volksschule. Sch.-Sch. XII. 7. — Der christliche Religions-Unterricht und die gegenwärtigen Kämpfe auf theologischem Gebiet von H. Pfeifer. Pr. Schm. 4. — O. Schmidt, Konzentration des Unterrichts auf realistischer Grundlage. D. Schm. 3/4 ff. — Dr. med. Gehardt, Über Anschauung. Z. f. Schpfl. 1. — Über Steilschrift und Schrägschrift von Chapodie. Z. f. Schpfl. 4/5. — Weitzmann, Die Wiederholung. P. V. 1901. I.

b) Schulorganisation, Schulverwaltung, Erziehungsfragen.

H. Schiller, Dr., Volksbildung und Volkssittlichkeit. D. Schm. 1/2. — Dr. med. Tierch, Neue Gesichtspunkte für die Untersuchung der neu in die Schule eintretenden Kinder. Z. f. Schpfl. 3. — Ueber Pflege der Sinne. Schw. Zsch. X. 6. — Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwickelung des Volkes. Z. f. Ph. u. P. VII. 5. — Muthesius, Lehrerbildung und Schulaufsicht. P. Bl. 1901. 1. — Eiselmeier, Die körperliche Züchtigung in den amerikanischen Schulen. P. M. 1901. 3. — Neuere Urteile über Volksschullehrerbildung und Volksschullehrerarbeit von Muthesius. P. Bl. 7. — Besondere Fortbildungsschulen für sem. gebildete Lehrer oder Universität? Andreae, Rein, Richter. P. Bl. 4. — Bericht über die erste Hauptversammlung des Landesvereins preufs. Lehrerbildner 1901. P. Bl. Ergänzungsheft 2. — Das Familienprinzip in der Schulverfassung. E. Sch. 1900. II. — Die Fortbildung des Lehrers im Amte von Kunz. P. M. I. 10. — v. Sallwürk, Dr., Volksbildung und Volkssittlichkeit. D. Sch. 1901. I. — Schneider, D. C., Lehrerbildung. D. Sch. 1901. 1. — Die Sprachbegabten von Rektor Michels. P. Mh. (Kn.) VII. 1/3 H. — Sichelstiel und Dr. Schubert, Die Nürnberger Schulbank. Z. f. Schpfl. 2.



☞ Um den Bezug der älteren Jahrgänge der „**Neuen Bahnen**" zu erleichtern, sind die **Preise** derselben wie folgt **ermässigt**:

I. Jahrgang (1890) ist nicht mehr vollständig zu haben, da einzelne Hefte vergriffen sind. Die noch vorrätigen Hefte à **50 Pf.**

II. Jahrgang (1891), ist ebenfalls teilweise vergriffen. Die noch vorrätigen Hefte à **75 Pf.**

III. Jahrgang (1892) statt **6 M.** für **2 M.**

IV. Jahrgang (1893) statt **7,20 M.** für **3,60 M.**

V. Jahrgang (1894) statt **7,20 M.** für **4,40 M.**

VI. Jahrgang (1895) statt **7,20 M.** für **6 M.**

Einbanddecken (Ganzleinen mit Golddruck) der Jahrgänge I bis VI statt à 1 M. für à **50 Pf.**

Bei Bezug der **vollständigen Jahrgänge VII bis IX** (1896 bis 1898) à 7,20 M. und X bis XII (1899 bis 1901) à 8 M., sowie **einzelner Hefte aller Jahrgänge** (I. à 50 Pf., II. und III. à 75 Pf., IV. bis XII. (1901) à 1 M.) kann eine **Preisermässigung nicht** eintreten. Preis für ein **Vierteljahr** (3 Hefte) **1,80 M.**, vom X. Jahrgange (1899) ab **2 M.**

Einbanddecken der Jahrgänge VII bis IX à 1 M., der Jahrgänge X bis XII à 1,20 M.

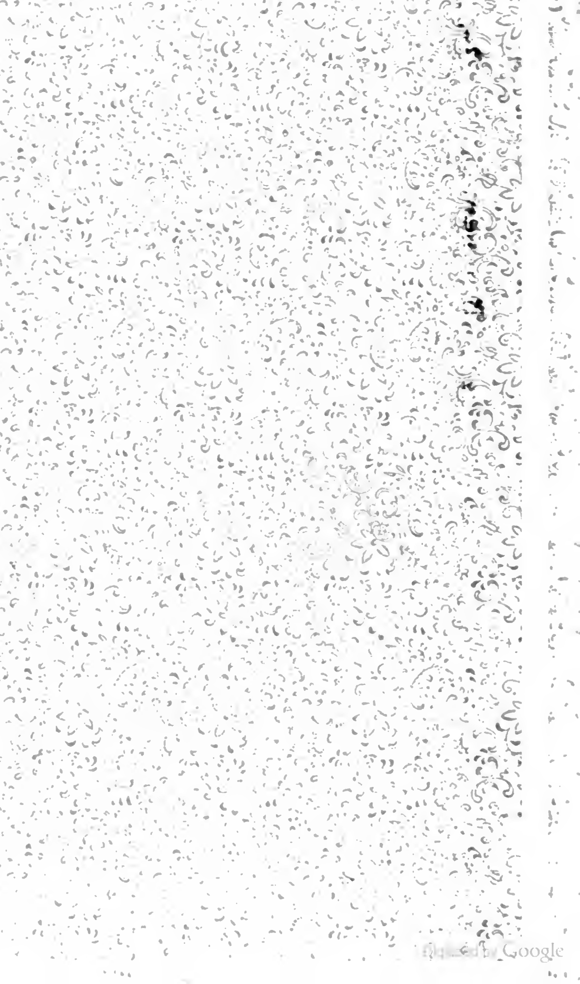
In Ganzleinen gebundene Exemplare des III. Jahrganges **80 Pf.**, die der Jahrgänge IV bis IX **1 M.** und der Jahrgänge X bis XII **2 M.** für jeden Einband **extra.**

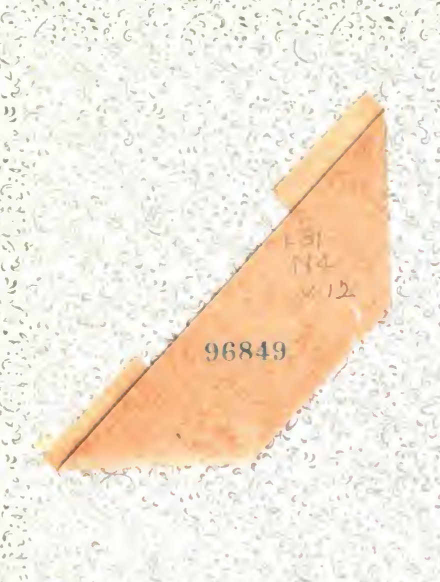
Der **Eintritt** in das Abonnement kann **zu jeder Zeit in allen Buchhandlungen, bei jeder Postanstalt** und **bei der Expedition in Wiesbaden** stattfinden.

Probehefte — in der Regel das neueste Heft — versendet der Verlag der „Neuen Bahnen" in Wiesbaden **umsonst** und **portofrei.**

Das erste Heft des XIII. Jahrgangs (1902) erscheint anfangs Januar und wird um rechtzeitige Erneuerung des Abonnements höflichst gebeten.

173.




96849





